

Experiencias Investigativas

INVESTIGACIÓN **EN** ARTES Y CULTURA

Latinoamérica

hya ediciones

hya ediciones

Experiencias Investigativas

INVESTIGACIÓN **EN ARTES Y CULTURA**

Latinoamérica

ENCIDIARTEC

Investigación en artes y cultura : Latinoamérica ; Compilación de Sabina Florio ; Cynthia Blaoná ; Caroll Suárez Solarte. - 1a ed. - Rosario : Humanidades y Artes Ediciones - H. y A. Ediciones, 2026.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-631-6856-02-9

1. Cultura. 2. Arte. 3. Educación. I. Florio, Sabina, comp. II. Blaoná, Cynthia, comp. III. Suárez Solarte, Caroll, comp.

CDD 306

Decano: Alejandro Vila

Director Editor: Rubén Chababo

Coordinadores de edición: Nicolás Manzi - Matías Willi

Diseño editorial: Adriana La Sala

HyA Ediciones. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Entre Ríos 758 S2000 CRN. Rosario - Santa Fé
hyaediciones.com

Diseño de Cubierta

Juan José López Montilla

Diseñador Gráfico - Universidad CESMAG. San Juan de Pasto - Colombia
Mg. Caroll Suárez Solarte. San Juan de Pasto - Colombia

Diagramación

Juan José López Montilla

David Habran Esteban

Caroll Suárez Solarte

Las opiniones, escritura e imágenes contenidas en los artículos, son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se permite la reproducción parcial o total, por cualquier medio, con la autorización expresa y escrita de los titulares del derecho de autor.

CONTENIDO

Prefacio

Culturas, artes y educación.

- 18 Representaciones simbólicas de memorias y recuerdos.
Sobre los vivos y los muertos. Alfonsina Morzán
- 38 Un hueco donde resistir. Marcela Parola y Érica De Bonis
- 53 La inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel superior y en las artes visuales.
María Emma Salamone
- 81 Saberes en Educación y Arte. Carmen Elisa Vanegas y María Cecilia Tamayo
- 101 El aula fuera del aula. Expedición Pedagógica Experimental en la Región del Magdalena Medio.
Kelly Johana Gómez, Carlos Alberto Vásquez Rodríguez y María Irene Celis Arias
- 117 Laboratorios de Investigación Creación, una Estrategia para el Aprendizaje. Carlos Alberto Vásquez Rodríguez, María Irene Celis Arias y Kelly Johana Gómez
- 132 Manifestaciones Artísticas del “Carnaval de Negros y Blancos de Pasto”. Factores que Inciden en la Participación de los Hacedores de la Fiesta.
Carolina Avendaño Peña, Luis Antonio Eraso Caicedo y Jorge Albeiro Rivera Rosero

- 154 Educación intercultural en entornos virtuales. Interdisciplinariedad y aprendizaje ubicuo en el nivel superior. Rita Achinelli y Renata Bacalini
- 170 Alfabetización Visual. María Sofía Borsini
- 191 Presentación del libro “El tango en los pies.” Eugenia Calligaro
- 210 Escrituras en danza. La práctica sensible como creadora de sentido y conocimiento. Wendy Gilt Lanese y Paula Valdés Cozzi
- 225 Narrativas del silencio, la voz de la educación artística en la escuela. Henry Wilson León Calderón
- 246 **Semilleros**
- 247 Infancias compartidas. Daniela Avecilla, María José Moyano y Keila Aylén Valenzuela Godoy
- 263 Son o serán. El proceso creativo y la investigación en arte. Denise Camiscia
- 275 Perspectivas del cuerpo-objeto en la Expresión Corporal. Milagros Cerro y Macarena López Huertas
- 297 Estereotipos e identidad de género en la danza. Federico Giordana, Norma Bravin, Milagros Vissani, Lourdes Italiano, Alexis Sánchez y Luis MiguelLeguizamon

- 314 Relato un Cuerpo Entre Colores.
+Habib Rafael Guerrero Castillo
- 333 **Intelectualidad y Saberes Ancestrales**
- 334 Fotografías de la Otredad. Violencia científica en el acervo documental del Museo de La Plata.
Anaclara Lucía Deluca
- 353 Miguelina la forastera. Baila el río y su memoria, una experiencia de investigación creación.
Carlos Alberto Vásquez Rodríguez
- 371 **Artes, Diseño y Procesos Socioculturales y Políticos**
- 372 Los Redondos, una experiencia artístico-política.
Brenda Daiana Abregú
- 389 Narcoliteratura: una simbiosis entre crimen y Estado. El caso de Asesinato en el Parque Sinaloa (2018) de Élmer Mendoza. Lucía Battista Lo Bianco
- 408 La facultad en el barrio, el barrio en la facultad. Experiencias de estudiantes de Bellas Artes en el contexto de la recuperación democrática en Argentina.
Mariana Bortolotti y Sabina Florio
- 429 Gestionar el arte. El caso de Pedro Alberto Sinópoli como director del Museo de Arte Decorativo “Firma y Odilo Estevez” (1968 – 2007). Ana Laura Brizzi

- 461 Reto Política de la literalidad en la estética de Walter Benjamin. Eduardo García Elizondo
- 481 El Arte como herramienta para visibilizar, concientizar y generar acciones en relación a temáticas socioculturales. Patricia Rabbiosi.
- 499 **Semilleros**
- 500 El Chamamé en el centro de Rosario. Florencia Albano, Yamila Allende y Florencia Alonso
- 517 Habitar el encuentro. Clara Antunes
- 533 Versatilidades en la danza clásica. Aylén Fangio y Rocío Vázquez
- 547 Pequeños artistas evocando historias y construyendo memoria para la paz. Helia Milena Florez Londoño
- 566 Procesos creativos contemporáneos: la exploración de la luz en la danza. Camila Franchini, Mailén Ostre y Luisina Sterlin
- 580 Cuerpo agotado. Diálogos entre corporalidad, tecnología y danza. Eliana Gerstner y María Paz González

- 599 Diseño de un repertorio visual a partir del estudio gráfico de la ornamentación en fachadas de arquitectura republicana de la ciudad de Pasto.
Francisco Luna y Michael Timaná
- 613 Cerita Negra, desborde pornovillero del cuerpo en el ciberespacio. Didac Terre
- 621 Cartografía corporal del Deseo. Politizando el goce.
Lucía Zozaya del Frade
- 641 **Talleres Artes, Diseño y Procesos Socioculturales I+C**
- 642 Photo Resiliente.. Caroll Suárez Solarte
- 656 **Sentidos de las Artes y Las Culturas en Tiempos de Pandemia**
- 657 Narrativas de las políticas de lugar y resistencias femeninas como expresiones alternativas para el buen vivir en las mujeres del Corregimiento de Tunja Grande en la Florida, Nariño.
Adriana Patricia Bolaños Realpe, Alberto Vianney Trujillo, Marcela Hidalgo Paz y Rosa Elisabeth Pai Romero (colaboradora)
- 695 Avizoramientos misionales resilientes integrales pos pandémicos de la universidad en el suroccidente colombiano. Eyner Fabián Chamorro Guerrero
- 723 Retorno a la tierra “Perspectivas investigativas sobre Páramos Andinos”. María Victoria Villacrez Oliva

- 742 **Semilleros: Sentidos de las Artes y la Cultura en tiempos de Pandemia.**
- 743 Nariño: identidad cultural a través de la danza.
Diana Elizabeth Cumbal Lagos, María José Cisneros
Herrera y Jairo Paolo Cassetta Córdoba
- 773 Procesos formativos de docentes en tiempos de
pandemia. Deysy Yojana Rosero Cuaichar, Angela Sofia
Rosero Romo y Jairo Paolo Cassetta Córdoba
- 800 **Posters de Investigación. (Varios autores)**

Prefacio

En mi carácter de directora del Centro de Estudios y Creación Artística en Iberoamérica de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (CECAI/FHyA/UNR), miembro de la Red Internacional de Docentes Investigadores en las artes y las culturas (REDARTYC) y organizadora del IV Encuentro Internacional de Investigadores de las Artes y las Culturas (ENCIDIARTEC), III Encuentro Internacional de Semilleros de la Investigación y II Encuentro Internacional Talleres, realizados en la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR los días 14, 15 y 16 de noviembre de 2022, quiero agradecer al Decano de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Prof. Alejandro Vila y por su intermedio a la Editorial de esa casa de altos estudios por habernos posibilitado la realización de dichos encuentros académicos y la publicación de este libro.

Durante tres días de noviembre de 2022 confluimos diversas Instituciones de Educación Superior de países miembros de la REDARTYC, docentes, estudiantes, artistas de múltiples disciplinas, trabajadoras y trabajadores de la cultura, la educación artística, las artes y el diseño y representantes de comunidades originarias; para pensar, intercambiar y compartir experiencias, teniendo como objetivo principal propiciar el debate e intercambio de investigaciones, prácticas, experiencias y saberes desde la diversidad cultural e interculturalidad, reunidos en torno a Mesas Temáticas, Talleres, Posters, Conferencias magistrales, Conversatorios y Presentaciones artísticas.

Tuvimos el privilegio de contar con Gabriel Cepeda y Ruperto Tito Fernández Bonina quienes brindaron la conferencia inaugural *Oyè ndèn*: Guarda Memoria Chaná, Susana “Coqui” Dutto con su conferencia “Arte, proyectos y tecnología en la escuela. El viaje de un cuento” y María de los Ángeles “Chiqui” González con la conferencia de cierre “Arte y Cultura, la investigación de lo escondido”. En esta instancia quiero agradecer muy especialmente a estas destacadas figuras del arte, la cultura, la gestión y la educación por sus imprescindibles conferencias magistrales y su generosa participación. También, a la Secretaría de Comunicación Institucional de nuestra Facultad y a su Secretarix *Técnix* Didac Terre, por el registro de las mismas, puesto a disposición en el canal de YouTube de nuestra casa de estudios.

Los enlaces a las conferencias, por orden de presentación, son

https://www.youtube.com/watch?v=qMzitivZ2_tc&ab_channel=FacultaddeHumanidadesyArtesUNR

https://www.youtube.com/watch?v=Cc-JRI0Q6Sk&-t=541s&ab_channel=FacultaddeHumanidadesyArtesUNR

https://www.youtube.com/watch?v=f-e26K6P3vg&-t=298s&ab_channel=Secretar%C3%ADaInvestigaci%C3%B3nHumanidadesUNaM

Las Mesas de trabajo giraron en torno a cuatro ejes:

- Culturas, Artes y Educación
- Interculturalidad y Saberes Ancestrales
- Artes, Diseño y Procesos Socioculturales y Políticos
- Sentidos de las Artes y las Culturas en tiempos de

pandemia

Las ponencias presentadas pueden leerse en este libro, que entendemos como una contribución a los estudios contemporáneos latinoamericanos desde la diversidad cultural y la interculturalidad. Cabe destacar que en la coordinación de las mesas hemos contado con la colaboración de colegas de distintos países de Nuestra América, tales como Colombia, Perú, Ecuador y Argentina, hecho que habilitó una pluralidad de voces, intercambios y experiencias que esperamos puedan apreciar en el presente libro.

Los talleres realizados en el marco del Encuentro nos han demostrado la importancia de las instancias de construcción colectiva y participativa del conocimiento. También, las presentaciones de libros y de propuestas artísticas vinculadas a las danzas, el teatro, el canto, la fotografía y la recuperación de culturas ancestrales. En ese sentido queremos agradecer a Hover Madrid por la presentación de la serie de libros dedicados a las artes visuales de nuestra ciudad a través de Atípica Editora (<https://atipicaeditora.com.ar>), también a los elencos de Danza Contemporánea, Danzas Folclóricas Kanchaq, de Danza Clásica y de Expresión Corporal del Instituto Provincial Superior del Profesorado de Danzas N° 5929 “Isabel Taboga”, al Proyecto Nación Chaná, al Ensamble de flautas y el Coro del Instituto Superior del Profesorado de Música 5932 “Carlos Guastavino” y el elenco de Teatro Independiente de Rosario.

Para finalizar, no quiero dejar de agradecer la par-

ticipación activa y generosa de las y los miembros de la REDARTYC, tanto en el Comité organizador como en la coordinación de mesas y la presentación de ponencias y talleres. A su Director el MSc Luis Antonio Caicedo, al Ph.D Fabian Chamorro Guerrero, al Dr. Raúl Mocada, a la MSc María Victoria Villacrez Oliva, la Dra. Dina Castro, la Dra. Luzmila Mendivil, la MSc Mabel del Rosario Guerrero Martínez, el MSc Edwin Panchi, el MSc Edison Cando, la Mg. Caroll Suárez Solarte y la Prof. Lic. Cynthia Blaoná. También a las y los miembros del Cecai y, en particular a la co-directora Mg. Renata Bacalini.

Sabina Florio, enero de 2024



1

Culturas, Artes y Educación

Representaciones simbólicas de memorias y recuerdos. Sobre los vivos y los muertos

Alfonsina Morzán¹

Introducción

La ciudad de los muertos, los cementerios, según Antonio Marí como dice Hallado Daniel en Seis miradas sobre la muerte, han sido siempre la imagen de la localidad a la que pertenecen. Son recintos que visibilizan todo eso que hospedan y guardan, es decir los diferentes conceptos, representaciones simbólicas/estéticas, modos e ideas de pensar la muerte.

En los cementerios, como dice Luis Fernandez Galiano (1994, p. 34) la distribución de los espacios, el diseño, la arquitectura, las calles, los jardines, las representaciones simbólicas, estéticas, como el tiempo de la muerte, la forma deseada de morir y la forma de enterrar a los seres queridos y de recordarlos, fueron cambiando. Al igual que la convivencia de los vivos y los muertos, sus relaciones, sus formas se van adaptando y acompañando cambios sociales. Con el transcurso del tiempo se sigue el respeto hacia los muertos y esta continuidad es la que permite estudiar y conocer las sociedades pasadas y presentes.

Por lo tanto, recorrer los cementerios de las localidades del norte santafesino, observar sus representacio-

nes simbólicas, estéticas y colectivas brindan una mirada sobre la identidad de estos pueblos, siendo esas formas, esas maneras de hacer, esos signos observables, patrimonio tangibles e intangibles porque en ellos confluyen significados del saber, del conocimiento, de los valores transmitidos, heredados y observables de diferentes credos y estatus social. Por otro lado, brindan información y comprensión de un universo de formas diversas y diferentes de entender la muerte. En cohesión con Ticio Escobar (2011, p. 32) éstas se estarían definiendo como representaciones simbólicas y estéticas porque son formas sensibles, cargadas de significaciones, de valores y de funciones que conforman una poética y un replanteamiento de diversos conceptos comprendidos dentro de un complejo sistema simbólico. Un saber hacer social que, aunque realizado de manera individual en un espacio público compartido que es también participativo, lo vuelve colectivo y público.

En el marco de esa visión, se realizan lecturas sobre esas representaciones simbólicas en cohesión con conceptos de Gastón Bachelard, Ticio Escobar, Clifford Geertz y Herman Parret.

Metodología y cursos de acción

Durante el desarrollo del trabajo se tomaron aportes de algunas estrategias metodológicas que resultaron útiles.

La perspectiva fundamental que sustentó la lógica del trabajo es la concepción triádica del signo desarrollada

por Pierce (1983, p. 57). Es decir, se enfatizó permanentemente la relación que existe entre objeto representado, representamen e interpretante en una relación dinámica en la cual cobra sentido el proceso de generación de significancia.

Es oportuno explicar que, para llevar adelante esta propuesta, en el abordaje de la información se recurrió a un enfoque cualitativo. Se consultaron las siguientes fuentes de información: Bibliográficas, cementerios del norte de Santa Fe, Museos oficiales de la zona, informantes claves –entrevistas–.

Las fases que se fueron desarrollando y que se mencionan a continuación no tienen un orden cronológico, sino que se avanzó simultáneamente acorde al trabajo de análisis y lecturas que marcharon paralelamente.

La información se recogió por medio de visitas a cementerios, registros en imágenes –fotografía–, lecturas de las mismas, entrevistas personales a informantes claves, familiares de los seres queridos enterrados en tumbas, mausoleos, nichos, entrevistas a sepultureros, directores de cementerios municipales, vecinos.

Se ordenó la información organizándola en función de lecturas y reflexiones que se consideraron relevantes. En la interpretación de los datos se fueron extrayendo conclusiones provisorias que luego se fueron reconstruyendo a medida que se profundizaba el estudio en vínculo con las entrevistas y las fuentes bibliográficas.

Cabe destacar que este enfoque metodológico, desarrollado a partir de un trabajo empírico, se centró en los siguientes cementerios que se visitaron en más de una ocasión. El proceso de trabajo con la información no siguió un orden pre-establecido, ya que a medida que se desarrollaban las lecturas a veces había que volver al mismo lugar más de una vez para cotejar datos o ampliar la indagación a partir de los indicadores definidos al comienzo.

Cementerios de localidades visitadas:

Avellaneda, Berna, Vera, Malabrigo, Garabato, El Arazá, Villa Adela, Villa Ocampo, San Antonio de Obligado, Tacuarendí, Las Toscas, Reconquista, Romang, Villa Ana, Villa Guillermina, espacios/campos/montes cementerios aborígenes –(Avellaneda/Reconquista)

Objetivos específicos

- Identificar aspectos similares y sentidos comunes entre relatos, leyendas y creencias, fundamentales para el análisis a partir de las entrevistas y diálogos permanentes con los informantes claves.
- Valorar las representaciones simbólicas/estéticas encontradas en los cementerios hallados en el norte santafesino.
- Registrar lecturas de imágenes de diferentes tipos de enterramientos que pudieran ser modelos ejemplificadores para la construcción de los datos.
- Reconocer formas, objetos y colores reiterados

en las representaciones observables en los diferentes cementerios.

- Aplicar el análisis semiótico basado en la concepción triádica del signo para descubrir las relaciones dinámicas que definen acciones y gestos en las representaciones simbólicas halladas.

Hay una razón importante que fundamenta la relevancia de este estudio y es que se espera transmitir este insumo de conocimientos a instituciones culturales y educativas que trabajan relacionados a esta temática, por ejemplo Centro Culturales, Museos, establecimientos educativos artísticos superiores, bibliotecas, cooperativas de sepelios, porque a medida que se iba desarrollando este trabajo se visitaron estas instituciones en busca de información y no se encontraron fuentes de estudios o materiales que pongan de manifiesto significados adjudicados a esas representaciones halladas en los cementerios de la zona delimitada.

Resultados y discusión del tema

Como se trabaja con las representaciones simbólico/estéticas que se encuentran en los cementerios del norte santafesino, se interpretan los datos obtenidos teniendo como eje los conceptos propios de la semiótica retomando la idea de signo triádico planteado por Pierce, a fin de relacionar los resultados del estudio con los referentes teóricos mencionados.

En este apartado se presentan lecturas diferentes, en primer lugar, una descripción del cementerio de Reconquista considerando el diseño urbano, su arquitectu-

ra, espacios verdes, comparando y vinculando cada uno de estos ordenamientos con programaciones por características similares a ciudad a la que pertenece. Luego se realizan lecturas de dos tumbas, una de ellas se encuentra en el cementerio de Reconquista y la otra en el cementerio de La Gallareta, ambas tienen en común que son las más visitadas de esos cementerios.

Se avanza luego con una descripción sobre los diversos ángeles que se encuentran en los mausoleos del cementerio de Reconquista. Y para finalizar se presenta una tumba en tierra que se encuentra en el cementerio de Avellaneda.

Recorrido por el cementerio de la ciudad de Reconquista.

En vínculo con la ciudad a la que pertenece. A este cementerio se ingresa por una calle peatonal y principal, que desde el inicio hasta el final la cruzan otras calles que la atraviesan. Ella está arbolada y asfaltada, tiene todos los servicios necesarios como ser luz, agua potable, desagües. A medida que se avanza hacia el centro y representadas por medio de cenotafios aparecen las instituciones más destacadas de la sociedad, como las de instituciones educativas, públicas, privadas, de beneficencia, fundaciones, etc. que dejan en este espacio homenajes o que recuerdan a personas fallecidas que en algún momento fueron parte de ellas.

Avanzando más por la calle principal se llega al centro del cementerio donde las construcciones cobran importancia por el tamaño y materiales utilizados para

la construcción. Estas edificaciones pertenecen a familias fundadoras o propulsoras de la ciudad, o a otras familias que cuentan con recursos necesarios para adquirir un espacio en ese lugar céntrico del cementerio. Tal como sucede en la ciudad de los vivos, las familias o personas destacadas y con condiciones económicas propicias se ubican en estos espacios céntricos y privilegiados para la sociedad.

Allí se encuentra una plaza con bancos, flores, un espacio destinado a celebraciones ecuménicas, bustos y homenajes, como en la plaza central de la ciudad. La cruz mayor, que está frente a esta plaza, cómo lo está la Catedral Inmaculada Concepción de Reconquista, ubicada frente a la plaza central 25 de mayo, se define como eje central y estructural porque convergen calles, y diferentes credos.

A continuación, pasando o atrás de ella, se pueden observar una disminución en los tamaños de las edificaciones, porque predominan las tumbas en tierra de mam-postería, que, como los espacios se reducen, crecen hacia arriba.

Finaliza la calle en un sector que se denomina Espacio Jardín donde las tumbas son solo en tierra y cada una lleva una cruz blanca. Todas esas cruces son iguales, solo llevan el nombre del fallecido y los familiares del difunto no pueden modificar el espacio. Esto es similar a lo que ocurre en los barrios de viviendas del FONAVI que son todas iguales y por unos años no se pueden modificar el frente. Tanto estos enterramientos como las casas de

esos planes pertenecen a familias con ingresos que solo les permiten estar ahí.

Las calles adyacentes a este lugar conducen a otros sectores o zonas donde aparecen, en algunos casos, cuerpos de nichos antiguos o nuevos que rememoran los existentes monoblocks habitados en la ciudad por familias de distintas condiciones.

En un recorrido ligero con una lectura rápida sin tantos detalles damos cuenta que el cementerio de Reconquista podría ser el reflejo de su ciudad.

Tumba de Alejandro Ivanoff. La tumba del Gitano. Lote N° 78, Letra M Cementerio de Reconquista.

Tumba de Regino Pérez. Cementerio de La Gallareta. Octubre 2021

En un sector del cementerio donde sobresalen las tumbas de mampostería, mirando hacia el oeste y frente a un patio verde, se observa rápidamente por los rojos y las velas encendidas, según sepultureros, la tumba más visitada.

Es una construcción sencilla, simple. Tiene un techo muy pequeño a dos aguas de tejas rojas. Sus paredes son blancas con pequeños huecos rectangulares tipo nichos, destinados al refugio de las velas y cigarrillos encendidos. Su entorno está lleno de cintas y flores rojas. Hay muchos epitafios con textos de agradecimientos, en el frente hay uno que dice: “¡Tío Fardi! Recuerdo de tus sobrinos en tu 50 Aniversario”. También se observa en la cubierta de atrás cuadernos, libros, cartas, fotos, floreros, flores y otros objetos pequeños.

Los registros dicen que el 21 de septiembre de 1923 fue inhumado en el Cementerio Municipal de Reconquista un ciudadano llamado Alejandro Ivanoff.

Según comentarios de Pablo Alcides Pila, un escritor de la ciudad, ese sitio después de años fue reconocido públicamente como la Tumba del Gitano. Su nombre legal fue reemplazado por el de Fardi Genesco Caldereiro. Calderero también aparece en las placas, aunque en realidad era la profesión que realizaba este joven: constructor y reparador de calderas domésticas, ollas, pavas, etc. En esa época era un oficio que quienes lo realizaban se recorrían el territorio ofreciendo ese trabajo.

Ivanoff es un apellido de las etnias gitanas rumanas, de idioma romaní. Fardi se escribe Faardit en romaní y quiere decir ropa- tela, ropaje o vestimenta.

La expresión Fardi Genesco Caldereiro deriva de las voces utilizadas para vender telas ropas u ollas o elementos de cocina, en ese orden.

En el registro del Puerto de Buenos Aires se lee que ingresaron 233 Ivanoff desde 1909 hasta 1956 y la mayoría provenían del Puerto de Bremen de Alemania.

En 1923 se asentaron gitanos en carpas en un terreno baldío de Reconquista quienes realizaban actividades propias de su cultura como lectura de las líneas de las manos de las personas, compra de materiales en desuso, compra y venta de recipientes varios, etc.

Se cuenta que un acontecimiento destacó la presencia de estos gitanos, fue la fiesta de bodas de unos jóvenes de esa comunidad que se celebró varios días seguidos. Al-

gunos vecinos del lugar participaron de los festejos y fue el comentario de la gente del pueblo. Así trascendió la personalidad de la pareja. A los pocos días del casamiento y en la última crudeza del invierno, Fardi cayó enfermo con una afección pulmonar y tuvo que ser internado en el hospital de caridad de la ciudad bajo la atención del médico. La población rápidamente se enteró y siguió su proceso cuya gravedad se acentuó rápidamente. Finalmente, el 19 de septiembre de 1923 Fardi murió.

En medio de la consternación y el dolor de familiares y ajenos el cuerpo fue sepultado. Llegó hasta el cementerio entre sonidos de música que ejecutaran sus amigos y parientes...hecho desusado que provocó una fuerte discusión entre el padre del muerto y las autoridades del cementerio, hasta que las notas quedaron en la puerta de acceso y todos pudieron llegar hasta la última morada de Fardi. Dicen que en tumba abierta y en tierra se colocó el cadáver del gitano en sentido inverso al resto de las sepulturas, con la cabecera y la cruz colocada al este. Esto es observable, ya que es la única tumba de mampostería que está en sentido inverso al resto de las otras que se encuentra a su alrededor.

Para los aniversarios de Fardi, sepultureros cuentan que su tumba es visitada por familiares y amigos.

En unas de esas visitas sus familiares erigieron una pequeña construcción de mampostería que es la que hoy podemos observar. Al principio ellos pagaban para que se la pintara de rojo y se mantuviera todo en buen estado. El color rojo llamó la atención de los visitantes del cementerio que, con el tiempo, encontraron un espacio

promesero para solicitar pedidos y hacer desahogos que luego son agradecidos con cintas, velas, flores, fotos, recuerdos, libros, cuadernos de estudiantes, etc. En las placas lo llaman Tío Fardi.

El término objeto que es el recinto, la tumba, espacio que se evoca como elemento primario que se constituye luego en lugar de refugio, de amparo. El término interpretante es el concepto, el sentido que asume la representación de formas de expresar la gran necesidad de transmitir su identidad que remite su sentido de la vida, a la percepción del entorno determinado por el fuerte vínculo con la materia. El cuerpo que, aunque yace permanece atento como intermediario para cumplir, responde a un sentimiento de trascendencia y de continuidad. El representamen – la casa, el difunto reside ahí después de muerto- refiere a un respeto hacia alguien que trascendió, que puede ser y hacer después de fallecido, un ser destacado. Entonces el término objeto, la tumba, o domicilio y el interpretante es el sentido profundo de respeto, cercanía y familiaridad, ubicado a la altura de un padre, porque se trata de alguien que comprende las situaciones diversas por las que atraviesan sus devotos, que llevan a los visitantes de la tumba a escribir en las placas: ¡Gracias Tío Fardi! ó ¡Tío Fardi gracias por tu ayuda! La cantidad de flores, presentes, cintas rojas y las otras formas de agradecimientos hablan de que las personas que la frecuentan se encuentran en un perfecto estado emocional y esto expresa una profunda satisfacción espiritual, una respuesta a un sentimiento cultural, a una sensación de trascendencia, persisten las formas y con ella, ellos también trascienden porque son parte de la condición que

los une. Estas representaciones que se continúan, que se prolongan en el tiempo, también tienen la finalidad de apaciguar el miedo a la intrascendencia.

Esto mismo sucede en otros pueblos cercanos, por ejemplo, en la Tumba de Regino Perez en el Cementerio de La Gallareta, muchísimas placas prendidas a sus pequeños muros refieren al difunto como Tío Regino. Regino Perez era en vida, dicen, una gran persona y un curandero que vivía en una casa sencilla ubicada en un barrio de La Gallareta. Según sepultureros y vecinos del lugar, Regino sigue curando aún después de muerto. Como vemos en las placas, acuden a su domicilio -tumba- personas de distintos lugares del país, así como lo hacían cuando estaba vivo. Su casa, en tierra de mampostería es muy simple y llana, cubierta de placas, flores y obsequios como bebidas y cigarrillos que dejan los promeseros una vez cumplido el deseo.

Sobre los ángeles. Cementerio de Reconquista. Abril 2022. Los primeros artistas no representaron a la muerte con un esqueleto.

Dicen que el sueño Hipnos y la muerte tranquila -Tánatos- son hermanos gemelos, hijos de la negra diosa de la noche Nix. Ambos descansan como niños en los brazos de la noche, uno es blanco y el otro es negro, uno duerme, el otro parece dormir, ambos tienen los pies cruzados.

Los áticos los representaban a ambos con alas, en ánforas y generalmente lo hacían en épocas de guerras. Hipnos muchas veces fue simbolizado como un ser dormido en una cama y con alas. Sus características incluían un cuerno de opio, flores y tallos de amapolas, una rama

de la que gotea el rocío del río Lete, una antorcha invertida y, muchas veces, Morfeo quien le lleva los sueños mientras duerme. Tánatos también lleva una antorcha invertida. La historia dice que ellos vivían en un castillo rodeado de amapolas y Morfeo estaba continuamente vigilando que no despertaran ni al sueño ni a la muerte.

Más adelante se incorporaron en los seres alados otros elementos para representar la defunción, por ejemplo: coronas de flores, corona mortuoria que en los espacios de la muerte siempre aparecen – entre los griegos todos los cadáveres se cubrían con coronas, la urna, la pila funeraria eran cubiertas por coronas y muchos artistas han utilizado estas características como medio para simbolizar la muerte.

En el cementerio de Reconquista se observan diversos tipos de ángeles en diferentes posiciones y representando distintas actividades. Algunos llevan un ramo de amapolas recordando el hogar de los hermanos gemelos y así refiriendo a la muerte; otros llevan una antorcha que si está hacia arriba representa la trascendencia, ilumina los pasos de la otra vida y trae consigo la carga de la búsqueda del ser humano hacia su origen, hacia lo divino que se encuentra en el cielo. Si está hacia abajo, representa la muerte, el fin de un ciclo de vida y el inicio de otro nuevo.

También hay ángeles que tocan un instrumento de viento, un clarinete o una trompeta. Para tocar esos instrumentos se usa el aire, igual que lo hacemos para hablar. Estos son mensajeros. El ángel del juicio final

hace sonar su trompeta y, mediante su vibración, todo lo muerto renace, resucita; esto dice el libro de Juan, llamado “de la Revelación”.

Además, hay otros ángeles arrodillados haciendo un namaskar que es un saludo. El mundo para muchas personas es dual, por ejemplo, finito e infinito, realismo e idealismo, lo bueno y lo malo, estos ángeles con las manos juntas en el pecho, se inclinan y nivelan la dualidad. Es un reconocimiento al ser que está en el otro o en lo otro.

Hay ángeles con coronas que anuncian la muerte, algunos realizados en volumen completo y otros en nichos en bajo relieve.

Esta lectura sobre los ángeles se acentúa y define aún más por otros elementos que se encuentran, en la mayoría de los casos, a su alrededor, en su contexto como ser hojas de acanto, columnas salomónicas, círculos, etc.

Aquí el objeto son los seres alados, celestiales, que vienen de la otra vida a la tierra. El interpretante es el significado profundo de trascendencia, de paso a la inmortalidad; y el representamen cuerpos humanos alados. Entonces se comprenden dentro de un mundo dual, por eso el alma del fallecido debe ser conducida desde la tierra al cielo, a la vida eterna porque existe para la mente lo finito y lo infinito por lo que se puede trascender de lo limitado y pasar a la eternidad.

Tumbas en tierra. Cementerio de Avellaneda. Provincia de Santa Fe. Mayo 2022

En el sector de las tumbas en tierra de este cemente-

rio, se encuentran varias de ellas con características particulares, algunas decoradas con piedras blancas, otras con caracoles, otras con plantas florales de jardín, con piedritas de colores. Se encuentra también una en particular rodeada de una planta que en la zona la llaman espada de San Jorge porque tiene unas hojas puntiagudas que se asemejan a esta arma.

La leyenda de San Jorge y el dragón cuenta que, en Libia, había un lago habitado por un enorme dragón que siempre estaba hambriento. Los habitantes de la región trataban de calmarlo arrojando a sus aguas ovejas y cabras para apaciguar el hambre para que no los atacara.

Sucedió que un día el ganado resultó escaso para calmar la sed de la bestia y el dragón exigió seres humanos por ofrenda. Los lugareños comenzaron así a realizar un sorteo macabro entre sus hijos, eligiendo de este modo quiénes debían ser sacrificados para saciar el hambre del dragón. Cuando la princesa Silene, la hija del rey local, también fue sorteada, San Jorge apareció en las puertas de la ciudad montado en un caballo blanco y proclamó que Dios lo había enviado para derrotar al monstruo, siempre y cuando toda la gente de la ciudad acogiera la fe en Cristo. El rey y todos sus súbditos aceptaron ser bautizados, por lo que San Jorge se enfrentó al dragón, lo redujo a la mansedumbre e hizo que la princesa lo condujera a la ciudad, atado con un simple cinturón. Al ver el milagro, todos se convirtieron y el dragón fue matado.

En las localidades del norte santafesino no es muy conocida esta leyenda, sin embargo, se puede observar

en ellas que muchas casas tienen en su ingreso, en macetas o en tierra, la sansevieria, la planta que tiene hojas con forma de espada, conocida como la espada de San Jorge; porque dicen que mata, ahuyenta, elimina las malas energías y protege el hogar. En los cementerios en muchas tumbas se la observa también.

La que se selecciona como ejemplo es una tumba que se encuentra en el cementerio de Avellaneda que no tiene otro elemento decorativo, solo en la cabecera lleva una cruz de madera y una placa que dice el nombre del fallecido y la fecha de su trayectoria por esta tierra, es decir de nacimiento y muerte.

Esta planta que se usó para rodear la tumba a manera de límite, refiere en esta cultura, por su nombre popular y por relatos en entrevistas, a esa lanza que usó San Jorge en su batalla contra el dragón. Conlleva un gran valor religioso y místico de protección y determinación. Su teoría energética, como ya se mencionó, aleja las influencias negativas, los malos hechizos, brujerías y magia. Genera barreras de protección muy fuertes para que ninguna fuerza negativa pueda entrar al lugar. Es considerado también un amuleto para la prosperidad.

El objeto aquí es el arma que destruye las malas energías, la barrera; el interpretante es el significado de ganancia, de continuidad, de protección; y el representamen, las hojas de la planta que refiere a una espada, específicamente a la de San Jorge que vence al dragón.

Conclusiones

En el siguiente texto se expresan ideas a modo de conclusiones que se desprenden de los datos trabajados en esta investigación, también un conocimiento puede dar lugar a investigaciones futuras.

Los cementerios son espacios públicos de construcción colectiva en todas las ciudades. Lugares de memoria social en constante transformación donde una acción individual se hace visible, transmisible, repetible.

Los recorridos por cementerios de localidades del norte santafesino, la observación y descripción gráfica de la distribución y organización de las cosas, de los espacios, el trazado, las calles, los jardines, la arquitectura y las tumbas, consolidaron la imagen y el reflejo de la ciudad a la que pertenecen.

Son refugios sagrados de expresiones y creencias, de símbolos sagrados de diferentes credos.

Aunque estos espacios del norte santafesino acompañan los cambios sociales, por lo que se observa en una localidad el sistema de crematorio activo para la región, la mayoría mantienen formas y maneras de entender, representar y ubicarse ante la muerte que no se vinculan a características propias y ligeramente vistas en las actuales sociedades de consumo, donde se espera una muerte rápida, inesperada e indolora, en sintonía con la comida rápida, el dinero rápido o la vida misma rápida. Aquí todavía en muchas localidades se observa la utilización de

adornos o de elementos decorativos propios de una estética del arte popular que se vinculan con los pasos lentos, las despedidas lentas y los duelos lentos, marcando una sociedad dividida entre pocos rápidos y muchos lentos, los que pueden y no pueden.

Refiriendo al análisis de los datos teniendo en cuenta la relación triádica de Pierce se puede observar la gran preocupación, ocupación y postura hacia la comprensión de la muerte. Volviendo a la tumba del Gitano, donde el representamen son los recursos, elementos decorativos que refiere a una condición social, donde se sienten hermanos, porque es la sangre que los une, porque el término objeto es el hogar y refugio necesitado para cumplir y el interpretante es el sentido profundo de respeto y confianza de que aún después de muerto, en esta vida terrenal, el difunto puede sanar y puede cuidar. Demuestra un concepto de trascendencia e inmortalidad. Lo mismo que con la tumba de Regino Perez, el curandero de La Gallareta quien aún después de muerto sigue curando y protegiendo a sus devotos. Ambos difuntos, permanecen en esta vida, no visibles, aún después de muertos por sus acciones milagrosas desde ese otro lugar.

Todos los datos analizados aluden a la trascendencia que es tema repetible y transmisible por las representaciones simbólicas que se visualizan y que muestran un sentido de pertenencia al credo que profesan dándole valor, poder y orden.

Para un análisis más preciso respecto a estas representaciones simbólicas y su vínculo con su sociedad y contexto, resta hacer un estudio con detalles más profundos y minuciosos que involucren el cuerpo, como lo

gestual, a manera de recurso y posibilidad de sumar diversas lecturas de análisis para enriquecer los resultados sobre estas representaciones estudiadas.

Notas

¹Alfonsina Morzán es Licenciada en Artes Visuales por la Universidad Nacional del Litoral de Santa Fe. Regente de las carreras de Teatro y Artes Visuales con orientación en la producción en el ISFD en Artes N° 5074.

Referencias Bibliográficas

Clifford, G (1983). La interpretación de las culturas. Gedisa.

Colombres, A., (1997). Sobre la cultura y el arte popular. Serie Antropológica, Ediciones del Sol.

Despret, V. (2021). A la salud de los muertos. Relatos de quienes quedan. Cactus.

Eco, U. (2007). Historia de la Fealdad. Lumen.

Escobar, T. (1993). La Belleza de los otros. Arte Indígena del Paraguay. RP Ediciones Asunción.

Escobar, T. (2008). El mito del arte y el mito del pueblo. Cuestiones sobre el arte popular. Metales Pesados.

Galliano, L. (1991). Memento mori. Primer encuentro internacional sobre los cementerios. Una arquitectura para la muerte. Junta de Andalucía.

Jiménez, J. (2011), Una teoría del arte desde América Latina. Turner.

Kingsley, P. (2010). En los oscuros lugares del saber. Atlanta.

Oliveras, E. (ed.) (2013). Estéticas de lo extremo. Nuevos paradigmas en el arte contemporáneo y sus manifestaciones latinoamericanas. Artesud.

Parret, H. (1983). Semiótica y Pragmática. Una comparación evaluativa de marcos conceptuales. Edicial.

Un hueco donde resistir

Marcela Parola ¹

Érica De Bonis ²

Introducción

Los/as docentes insistimos en ofrecer a las infancias y juventudes propuestas motivadoras de calidad literaria para garantizar sus derechos, entre otros: el derecho al saber, a la información, a compartir relatos, a la expresión y a la creación. En este caso, a partir de un homicidio cuya protagonista fue una alumna de la Institución Normal N° 36, planificamos instancias de participación expresivo literario visibilizando el modo en que las violencias nos atraviesan cotidianamente. Considerando que la muerte sigue siendo un tema tabú en las instituciones pero ya no en la literatura, en el marco del proyecto de cátedra Ateneos de Nivel Inicial, nos proponemos reflexionar sobre nuestro trabajo docente en relación a la construcción colectiva de los saberes que deseamos transmitir, su entramado en el marco de los Institutos de Formación Docente y sus vínculos con la sociedad actual.

En diálogo con Flavia Terigi (2004) proponemos definir la enseñanza como un problema político ligado a un proyecto político más general de producción y circulación social del saber, para ello es necesario situarnos en el diseño de políticas educativas que mejoren la enseñanza, asumiendo la responsabilidad social de lograr que todos/as alcancen las metas educativas que se consideran

valiosas para la población. Como sostiene el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (Subportal de Educación), la política educativa está orientada por tres ejes que se plasman en diversos programas de acción tendientes a acompañar las trayectorias de estudiantes, formación de docentes en ejercicio y vinculaciones interinstitucionales.

Para repensar nuestro proyecto nos proponemos reflexionar junto a Pineau (2008) sobre los cambios producidos en la constitución de las identidades en relación con la historia reciente en nuestro país. Los derechos básicos e incuestionables como el trabajo, la representación política y la escuela se habían constituido en el imaginario colectivo argentino como una aspiración y una posibilidad, pero el modelo capitalista de ajuste económico, privatización y desregulación iniciado por la dictadura, profundizado en la década del 90, agudizado con la crisis del 2001 y presente en la actualidad, provocan no solo la pérdida de los viejos soportes colectivos sino la emergencia de un nuevo contexto que trajo y trae aparejada la pérdida de las certezas tradicionales como así también de las redes de contención.

Acordamos con el diseño curricular (2009) que el modo desde el que se educa es el aspecto formativo más poderoso y sostenemos que el conocimiento no es reflejo de la realidad sino una actividad una construcción, donde pensar es dar forma a la experiencia.

Al decir de Skliar (2017) y como lo plantea el Diseño, no hay sujeto – uno, sino que somos sujetos de pensamiento fundados en un “nosotros” que incluye humanos,

tecnologías y espacios, que forman y transforman un pensamiento plural desde los modos de producción.

Adherimos a las filosofías del acontecimiento que, como señala Méndez (2011) brindan los elementos necesarios para dar cuenta de las formas de subjetivación contemporáneas y ponen en cuestión la universalidad de las construcciones teóricas y científicas llevadas a cabo por la modernidad que dejan afuera la diferencia, el acontecimiento y el devenir. La autora afirma que se destruyeron los pequeños relatos mitopoéticos que otorgaban y continuaban otorgando múltiples sentidos a la existencia.

Metodología

Skliar y Larrosa (2011) destacan la dimensión experiencial que funciona como acontecimiento, como una invitación para ponernos a escuchar y a sentir suspendiendo nuestras certezas. La experiencia no es lo que pasa a otros/as, sino lo que nos pasa y está regida por el principio de incertidumbre. Entendemos que tanto el docente como los/as estudiantes son sujetos de la experiencia que necesitan una lengua para nombrarla, con sensibilidad, con cuerpo, atravesada de alteridad, con imaginario, metáforas y relatos colectivos.

Según el diseño (2009), el espacio Ateneo se encuentra ubicado en el cuarto año del Profesorado de Educación Inicial y corresponde a la formación específica integrando el sub-campo de las construcciones didácticas, en trabajo conjunto con taller de Práctica IV. Se trata de un ámbito pensado para dar continuidad a los espacios

presenciales en la última etapa de la formación y en los contextos específicos de la práctica, como tiempo y espacio colectivo de aprendizaje en el cual lo aprendido durante el trayecto de formación desde todas las áreas podrá ser compartido, debatido, cuestionado, problematizado para construir modos de intervención que superen el reduccionismo disciplinar e instalen el diálogo auténtico entre disciplinas, para favorecer la construcción de nuevos discursos y la formación de sujetos libres, activos, críticos y reflexivos las propuestas del aula deben generar situaciones didácticas de producción que brinden la posibilidad de proyectar ideas, saberes y sentires.

Aportando al ámbito de lo grupal en la formación recuperaremos el marco teórico y didáctico como soporte para la reflexión, en función de las necesidades planteadas durante la residencia para mejorar las intervenciones pedagógicas contextualizando las mismas desde una perspectiva globalizadora.

En el ámbito educativo el Ateneo es un dispositivo y/o estrategia potente para reflexionar sobre la práctica de la enseñanza que requiere de la toma de decisiones contextualizadas en situaciones muchas veces impredecibles. Esto contribuye a instalar nada más y nada menos que la importancia de pensar con otros, incorporando el trabajo colaborativo entre docentes de diversas áreas rompiendo las fronteras disciplinares desde una mirada globalizadora propia del nivel y recuperando los saberes adquiridos por los/as estudiantes durante toda su trayectoria.

Por lo tanto, es necesario considerar nuestras prác-

ticas docentes valorizando y visibilizando las producciones de nuestros/as alumnos/as a través de la organización y materialización de proyectos estético-expresivos y/o comunicacionales integrados con otras áreas generando situaciones en las que participen activamente, fortaleciendo los vínculos con la comunidad generando espacios interinstitucionales que configuran nuevos escenarios sociales y educativos. La educación plástico visual entendida como forma de conocimiento, y a su vez, como experiencia educativa y cultural, provoca la apertura hacia nuevas formas de pensamiento en cuyos procesos intervienen lo lúdico y la creatividad.

Objetivos

Enseñar a pensar con otros/as en un hacer que problematice y desnaturalice las prácticas educativas en la búsqueda de sentido.

Articular la literatura y las artes plásticas para la construcción de nuevos escenarios en diálogo con las transformaciones políticas y pedagógicas.

Generar espacios académicos de reflexión y experimentación sobre diversas formas de expresión artístico-literarias y sus posibilidades de educabilidad, enseñabilidad y aprendibilidad.

Propiciar espacios de participación que favorezcan la formación de la conciencia ética y de responsabilidad social.

Educar en derechos para el reclamo colectivo de justicia.

Resultados y discusión del tema

Creemos que podemos construir respuestas provisionales a muchas preguntas y plantear diversas alternativas de acción que no sean únicas ni excluyentes. Como afirma España (2009) los relatos o narrativas de experiencias pedagógicas aportan en este sentido y tienen además la particularidad de requerir un proceso de lectura y escritura post-Ateneo pudiendo referenciar situaciones singulares y experienciales, reales, propias y/o de otros.

El eje temático de la violencia se basa en una problemática actual donde se pone en tensión lo vincular, lo político, lo ético y lo poético dentro y fuera de las instituciones.

Dado que la literatura no tiene edad, acercamos esta propuesta de lectura compartida como una forma de resistir desde todos los niveles de las comunidades educativas las diferentes formas de violencia instaladas en la sociedad.

El relato comienza con una pregunta:
“Se fue y en su partida se llevó algo mío
me dejó un hueco
¿Y ahora?....
trato de llenarlo
tratan de llenarlo
pero sigue ahí.
(sin importar lo que yo haga)
incluso hay días
en los que se adueña de mí
y de otros

Un hueco puede parecer un lugar desolador
y sin embargo cada día me doy una vuelta por ahí.....
porque es un sitio cálido,
inspirador
un sitio reparador
y sobre todo, seguro.
Un sitio diferente a todos,
adonde puedo regresar
cada vez que quiera.
Es que hay huecos y huecos
y creo que el mío me acompañará siempre.
porque sin este hueco,
ya no soy yo.”

Elegimos este relato que nos interpela y nos invita a dar una vuelta por esos vacíos, para nombrarlos y sentirlos pero sobre todo para pensarlos como docentes cuando irrumpen en nuestras aulas. Sabiendo que los lectores se apropián de los textos los proponemos como un camino posible para empezar a actuar sobre la realidad interactuando con otros/as.

Como plantea Sarah Hirschman en “Gente y Cuentos ¿A quién pertenece la Literatura?” la conversación o discusión a través de cuentos podría mejorar las condiciones de vida.

El acceso al mundo de los lenguajes artísticos incluye etapas de investigación y reflexión, entendiendo la imagen como herramienta, que nos permite articular las representaciones simbólicas particulares del mundo, surgidas de los actos de percepción con el análisis crítico reflexivo. A través de esta propuesta podemos incentivar

la capacidad creativa y comprensiva, entendiendo la escuela como lugar posible para la elaboración de experiencias de enseñanzas que provoquen aprendizajes significativos vinculando el arte y la literatura con lo cotidiano.

A partir de la afirmación “Hay huecos y huecos”

Trabajamos experimentar en silencio y cerrando los ojos el vacío, proponemos introducir una mano dentro de una caja (vacía) y dialogamos, reflexionando sobre las sensaciones que nos atraviesan.

Entregamos siluetas de acetato con un hueco para ser intervenidas plásticamente. A continuación planteamos el interrogante ¿Y ahora? que hago con ese hueco lo tapo, lo dejo, lo transformo, lo agrando, lo achico y ofrecemos diferentes materiales para la resolución.

Las invitamos a recorrer una mesa de libros que de algún modo refieren a la muerte o ausencia que durante mucho tiempo han sido y muchas veces continúan siendo temas tabú en la Literatura para niños/as.

Padlet [1] cuyo título es : “Un hueco para reclamar”. En este espacio pueden subir poesía, reflexiones, canciones propias o de otros/as, videos, imágenes relacionados con el hecho lamentable que tuvo como protagonista a una alumna del Normal N ° 36, asesinada recientemente.

Conclusiones

Consideramos que esos huecos que muchas veces dejan las balas y que anidan en el pecho, esas ausencias deberían ser presencias para que de algún modo se transformen en reclamo colectivo.

Las estudiantes fueron muy receptivas, todas recordaban el hecho que nos llevó a pensar el taller y coincidieron en que fue gravísimo, pero que también terminó siendo uno más de los que acontecen en la ciudad.

En las diferentes instancias del taller la participación tuvo características distintas según las vivencias personales de cada participante y la conexión con esas ausencias que interpelaba los propios huecos personales.

Articulando la literatura y las artes plásticas buscamos instalar la reflexión en torno a la necesidad de un reclamo colectivo de justicia y de compromiso social para visibilizar estos tipos de episodios violentos que nos atraviesan cotidianamente y desnaturalizarlos, abriendo el diálogo para sobrellevar sus consecuencias.

Resultó una propuesta atractiva ya que hablar de un tema tabú como la muerte no se aborda habitualmente en las Instituciones y su tratamiento como temática en las actividades áulicas es prácticamente nulo. Por eso, el texto literario fue utilizado como disparador para luego la aplicación del arte facilite el proceso de reflexión y su desarrollo. En algunas ocasiones se logra comunicar más a través de las prácticas artísticas que al conectarse con lo sensorial y emocional ofrecen un medio seguro para explorar temas difíciles.

Como formadoras de formadores nos planteamos lo importante que son estas experiencias en las trayectorias de las carreras docentes, no solo porque en nuestras propias prácticas nos encontramos con alumnos/as afectados por situaciones de características violentas que gene-

ran en muchas oportunidades como desenlace la muerte y esto afecta irremediabilmente la vida personal y social de quienes la padecen.

Notas

¹Profesora de Lengua y Literatura, Escuela Normal Superior N° 36 “Mariano Moreno”, Rosario, Argentina. parolamarcela@gmail.com

²Licenciada en Bellas artes y Profesora en Artes Visuales, Escuela Normal Superior N° 36 “Mariano Moreno”, Rosario, Santa Fe, Argentina. esc61eri@gmail.com

Referencias Bibliográficas

Alliaud, A. (2017.) Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Paidós.

Andruetto, M. (2015). La lectura, otra revolución. Fondo de Cultura Económica.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Paidós.

Augustowsky, G. (2012). “Introducción”. En El arte en la enseñanza, pp. 13-16. Paidós. --- “El arte como experiencia”. En El arte en la enseñanza, pp. 17-31. Paidós.

Bombini, G. (2018). Miscelánea. Ediciones Noveduc.

Ciafardo, M. (Comp.) (2020). “La definición del arte”. En La enseñanza del lenguaje visual: bases para la construcción de una propuesta alternativa. Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata.

De Sousa Santos, B. (2011). Introducción: Las epistemologías del sur. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf

Freire, P. (2016). El maestro sin receta. El desafío de enseñar en un mundo cambiante. Siglo Veintiuno.

Freire, P. y Faundez, A. (1986). Hacia una pedagogía de la pregunta. Ediciones La Aurora.

Hirschman, S. (2011). Gente y cuentos. ¿A quién pertenece la Literatura? Las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos. Fondo de Cultura Económica.

Instituto Nacional de Formación Docente. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. Ministerio de Educación de la Nación.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>

Instituto Nacional de Formación Docente. (2007). ¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas? Colección materiales pedagógicos. Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Fascículo 3. Ministerio de Educación de la Nación. https://cedoc.infed.edu.ar/upload/fasciculo3_1.pdf

Instituto Nacional de Formación Docente. (2007). ¿Qué es la documentación narrativa de experiencia pedagógica? Colección materiales pedagógicos. Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Fascículo 2. Ministerio de Educación de la Nación. <https://cedoc.infed.edu.ar/upload/fasciculo2.pdf>

Instituto Nacional de Formación Docente. (2010) Aportes para el desarrollo curricular. Sujetos de la Educación Inicial. Ministerio de Educación de la Nación.
https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Sujetos_de_Inicial.pdf

Ley 26.206. Ley de Educación Nacional (2006).

Méndez, M. (2011). Procesos de subjetivación. Ensayo entre antropología y educación. La Hendija.

Ministerio de Educación de la Nación. (2006) Cuadernos del aula Volumen I Juegos y juguetes. Narración y biblioteca y volumen II Números en juego. Zona fantástica.

Ministerio de Educación de la Nación. (2006). NAP. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Nivel Inicial. Ministerio de Educación. Plataforma Educativa. Comunidad de aprendizaje. ¿Cómo organizar una Tertulia? <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/ead/lessons/view/4>

Ministerio de Educación de Santa Fe (2009). Diseño Curricular para la Formación Docente. Profesorado de Educación Inicial. Santa Fe, Argentina.

Ministerio de Educación Provincia de Santa Fe. (s.f.). Ejes de la política educativa. https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=195282

Morín, E. (2007). Introducción al pensamiento complejo Gedisa.

Najmanovich, D. (2008). Mirar con nuevos ojos: Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo. Biblos.

Origlio, F. (2015). La alfabetización cultural en la escuela infantil. Hacia otra mirada de la Educación Inicial. Novedades Educativas.

Pineau, P. (2008). La educación como derecho. <http://amsa->

feiriondo.org.ar/segunda%20jornada/laeducacioncomoderecho.pdf

Profesorado de Educación Inicial. Bs. As., Argentina: Ministerio de Educación de la Nación Instituto Nacional de Formación Docente. (2008). Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares.

Skliar, C. (2017). Pedagogías de las diferencias. Noveduc.

Skliar, C. y Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens.

Souto, M. ([1996] 2010). “La clase escolar: una mirada desde la didáctica de lo grupal”. En Camilloni, A. y otros, Corrientes didácticas contemporáneas, pp. 119-139. Paidós.

Souto, M. (2017). Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Homo-Sapiens.

Spiegel, A. (2012). Planificando clases interesantes. Itinerarios para combinar recursos didácticos. Novedades Educativas.

Tersigni, F. (2015). ¿Qué se puede aprender de arte en la escuela? BOBA, Colectiva editorial 1 (1).
<http://www.boba.com.ar/que-se-puede-aprender-de-arte-en-la-escuela>

Violante, R. (9 de septiembre de 2013). La Multitarea y la Construcción de Escenarios como Dispositivos Pedagógicos Privilegiados en la Educación Inicial. Conferencia dictada en

el marco del Congreso de Ed. Inicial. ENS N° 3, p.45. Rosario.
Publicado en Revista Aula 3. Rosario: Laborde Editores.

Violante, R. y Soto, C. (2010). Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica de la Educación Inicial.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002481.pdf>

La inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel superior y en las artes visuales

María Emma Salamone ¹

Introducción

La presente investigación se encuentra radicada en los estudios de posgrado de Especialización y Maestría en Práctica Docente de la FHyA-UNR². A partir del conocimiento de una experiencia educativa³ llevada a cabo entre la Escuela D.I.N.A.D.⁴ N° 1146 y la Escuela de Artes Visuales N° 3031 de nivel superior durante el período 2011-2016 en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina; surge el interés por iniciar una investigación acerca del proyecto pedagógico de inclusión puesto en práctica en ese entonces para comprender las decisiones y acciones pensadas, concretadas -y no concretadas- que cimentaron el acompañamiento educativo al estudiantado involucrado con discapacidad intelectual.

Si bien aquí se presenta una parte del recorrido investigativo sobre la experiencia mencionada con anterioridad resulta medular con respecto a lo que se prevé y se proyecta explorar sobre la inserción y acompañamiento del estudiantado con discapacidad intelectual en los institutos de nivel superior de teatro, danza, música, artes audiovisuales y artes visuales de la ciudad de Rosario.

Con respecto al estado del arte es importante mencionar que se consultan y distinguen aportes estimados

como más enlazados a la problemática investigada. Además, este proceso conlleva variadas consultas que impulsan y orientan de diferentes modos el recorrido a realizar; por consiguiente, se mencionan a continuación algunos de los antecedentes considerados nodales y seleccionados para la ocasión.

Primero, los aportes de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad compuesta por 50 artículos y anexo, con jerarquía constitucional en nuestro país desde el año 2014 según Ley 27.044/14; ello implica que tiene superioridad a toda normativa interna sean estas leyes, decretos, resoluciones o disposiciones de índole nacional o provincial. La convención garantiza sistemas educativos inclusivos en donde se reconoce el derecho de todas/os a asistir a las escuelas comunes, a la participación de todas/os las/os estudiantes con mayores posibilidades de acceso e involucramiento de todas/os las/os actores. Lo inclusivo hace hincapié en minimizar situaciones de exclusión con las personas más vulnerables, y ello es, para resguardar el cumplimiento del derecho a la educación.

Segundo, el art. 24 de la convención, título Educación, compuesto por 5 incisos el cual sostiene que los Estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación y cómo se debe asegurar ese derecho a través de un sistema de educación inclusivo en todos los niveles.

Tercero, el art. 24 inciso 4) que versa sobre los maestros con discapacidad y para contribuir a hacer efectivo el derecho a la educación, establece que:

Los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

Es clave la incidencia de este punto para la perspectiva de proyección laboral y social para las personas con discapacidad ya que, habilita la formación docente y el trabajo en todos los niveles del sistema educativo. Si bien aquí se menciona el conocimiento en cuanto a lengua de señas o Braille, no impide otras cualificaciones; las cuales pueden estar, por ejemplo, relacionadas con el conocimiento propiamente artístico.

Cuarto, el art.24 inciso 5) que estipula sobre el acceso a la educación superior y sostiene que:

Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad

En quinto lugar, la LEN⁵, vigente al día de hoy, en la cual lo categórico es que todas/os las/os estudiantes tienen el derecho de formar parte de la educación común.

En sexto lugar, el Estado garante. La Ley de educación superior 25.573/02 la cual refiere sobre personas con discapacidad en el inciso f) y es modificatoria de la Ley 24.521/95, responsabiliza al Estado de su indelegable tarea de garantizar el tránsito por ese nivel de formación a todas/os que deseen hacerlo. Adicionalmente, dispone el deber de brindar la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes para las personas con discapacidad, incluso durante las evaluaciones.

En el año 2018 en la ciudad de Córdoba se llevó a cabo la III Conferencia RES⁶ donde reafirmaron nuevamente que la educación superior es un deber del Estado como un bien público social, un derecho humano y universal. Definirla como derecho universal es un postulado de igualdad como punto de inicio e instan a promover una vigorosa política de ampliación de la oferta de educación superior, la revisión en profundidad de los procedimientos de acceso al sistema, la generación de políticas de acción afirmativas -sobre la base de género, etnia, clase y discapacidad- para lograr el acceso universal, la permanencia y la titulación.

Según se afirma en la Res.CFE 111/10⁷ , desde su especificidad, la educación artística debe articularse con la modalidad especial, con el objeto de asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, con el fin de fortalecer el común principio de inclusión educativa y en pos de la efectiva integración de estudiantes con discapacidades, según las posibilidades de cada per-

sona.

En séptimo lugar, ha sido indispensable clarificar las definiciones de discapacidad y discapacidad intelectual. Ambas se entienden como constructos en evolución ya que, no existió ni existe un concepto carente de ambigüedad respecto de la discapacidad. Las personas con discapacidad, sostiene el art.1 de la CDPCD⁸, “incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.

Con respecto a la discapacidad intelectual, la misma es entendida como aquella que se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual (razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia) como en conducta adaptativa (conceptuales, sociales y prácticas), que se han aprendido y se practican por las personas en su vida cotidiana, restringiendo la participación comunitaria y en estrecha relación con las condiciones de los diferentes contextos en que se desenvuelve la persona según lo expresado en Res. 2509/17⁹.

Este trabajo intenta reunir información sobre la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual en nivel superior modalidad artística a partir de los siguientes y otros intereses afines: reflexión sobre acciones pedagógicas llevadas a cabo en el acompañamien-

to a estudiantes con discapacidad intelectual; indagación de la elección de la modalidad artística por parte de personas con discapacidad intelectual; exploración de datos actuales con respecto al ingreso, permanencia, cursado y egreso del estudiantado con discapacidad intelectual; preparación teórico/práctica para plantear nuevos formatos curriculares y posibles con certificaciones reales. Esta información, en proceso de análisis, se encuentra a disposición para la docencia en general, estudiantes en formación docente, estudiantes con discapacidad intelectual u otras pertenecientes al nivel superior en formación docente o tecnicaturas, familiares de estudiantes con discapacidad intelectual y todas aquellas personas interesadas en el planteo de este trabajo.

La profundización en esta temática se inicia a partir de la inquietud profesional para comprender los procesos de decisiones pedagógicas y de sostén institucional dentro del encuadre normativo, como también de apertura de vínculos para con el estudiantado con discapacidad intelectual en el nivel y la modalidad. Por ello, la sensibilización, incluida la resistencia, que implica poner este tema en diálogo requiere ser visibilizado para permitirnos posar la mirada sobre dónde se colocan los límites para el sostenimiento de trayectos¹⁰ estudiantiles con discapacidad intelectual, dónde se colocan los límites para la construcción de proyectos pedagógicos para la inclusión y dónde se colocan los límites para la creación de carreras.

Metodología

El planteo metodológico se basa en un enfoque de tipo cualitativo, hermenéutico-interpretativo. La propuesta como líneas de investigación el estudio de caso y lo biográfico-narrativo para comprender y describir el proceso pedagógico de la experiencia pionera sobre inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel superior modalidad artística.

Por tal razón se implementaron los siguientes instrumentos para la recolección de datos; entrevistas en profundidad a tres docentes, dos de ellas informantes clave y al subdirector de cultura. En el primer caso, se realizaron virtualmente, se grabaron y desgrabaron; en el segundo presencialmente, en ambos casos se compar-tieron grabación y desgrabación, respectivamente, para la validación de las mismas. Aún faltan concretar entrevistas a directivos, otros docentes y al estudiantado con discapacidad intelectual que pueda localizarse y que hayan sido partícipes activos de la experiencia; para estos últimos se implementarán relatos e historias de vida y grupo focal, en el que se compartan voces y sentires acordes a sus vivencias y perspectivas. Conjuntamente, se lleva a cabo el análisis de documentos del marco normativo y de acuerdos, actas, registros institucionales y de docentes a cargo del proyecto pedagógico de inclusión como del proyecto en sí.

La metodología cualitativa según Krause (1995) se refiere a procedimientos que posibilitan una construcción de conocimiento que ocurre sobre la base de concep-

tos y, las relaciones entre éstos reducen la complejidad generando la coherencia interna del producto científico.

Con respecto al enfoque biográfico parafraseando a Cornejo et. al (2008) quienes retoman los planteos de Ricoeur (1983- 1985) se trata de una identidad narrativa que se construye y reconstruye a través de los relatos, los cuales dan sentido a las acciones, a los eventos vividos, restituyendo un sentido global a un curso inevitablemente caótico de una existencia siempre enigmática. Éste se conforma como un enfoque interdisciplinario que incluye influencias de la antropología, sociología, psicología, historia, educación, entre otras y constituye una mirada orientada, en la cual cobra sentido la utilización del relato de vida.

Es interesante traer a colación la siguiente distinción, ya que complementa el enfoque biográfico narrativo, entre relato de vida e historia de vida realizada por los autores Cornejo et. al (2008). El primero, corresponde a la enunciación -escrita u oral- por parte de un narrador, de su vida o parte de ella. La segunda, es una interpretación que hace el investigador al reconstruir el relato en función de distintas categorías conceptuales, temporales, temáticas, entre otras.

La entrevista, definida por la mayoría de las/os autores, es una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida conservadas en la memoria de la gente, situación en la que, por medio del lenguaje, el entrevistado cuenta sus historias y el entrevistador pregunta acerca de sucesos y situaciones (Benadiba y Plotinsky (Sautu 2005), 2001).

De modo complementario, la entrevista en profundidad proporciona al investigador la clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas en un marco de interacción más directo, personalizado, flexible y espontáneo (Valles, 1999).

Asimismo, es posible utilizar las entrevistas grupales para estimular los recuerdos del entrevistado o para conseguir descripciones detalladas de ciertos acontecimientos o experiencias compartidas por los integrantes del grupo. Los autores Merton, Fiske y Kendall (1956) (en Lincoln y Denzin, 2015:55-56) acuñaron el término grupo focal para referirse a una situación en la que el investigador formula preguntas muy específicas sobre un tema luego de haberlo investigado exhaustivamente.

Habiendo realizado los avales correspondientes en la institución de nivel superior nuestro trabajo en el campo se encuentra en proceso y resulta valioso el tiempo para estudiar y analizar el material recabado hasta el momento.

Objetivos Generales

Comprender el abordaje pedagógico de la experiencia pionera sobre inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel superior modalidad artística

Interpretar qué discursos y prácticas docentes sustentan la experiencia pionera sobre inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual.

Objetivos Específicos

Identificar las razones de las prácticas pedagógica y docente puestos en marcha en las instituciones involucradas.

Indagar las normativas que enmarcan la inserción y los trayectos del estudiantado con discapacidad intelectual

Indagar acerca de los dispositivos implementados y su incidencia en la experiencia pedagógica.

Analizar el proyecto de acompañamiento al estudiantado

Identificar las etapas del proyecto pedagógico para la inclusión.

Describir el proceso evaluativo de los trayectos estudiantiles.

Resultados y discusión del tema

Lo que se viene mencionando nos acerca a la problematización de la discapacidad como categoría social, política y crítica comprendiéndola como una producción cultural en una trama de relaciones de desigualdad en nuestra sociedad y en nuestro sistema educativo. Es necesario desnaturalizar la idea de discapacidad como déficit individual y revisar las instancias de formación y los desempeños profesionales, deconstruyendo la, a veces, tan invisible idea de normalidad. Este marco nos invita a preguntarnos específicamente por la construcción de condiciones educativas de igualdad para el estudiantado con discapacidad en el nivel superior.

Con respecto a la implementación del art.24-4) siguiendo planteos que sostienen Pérez et. al (2018:41) en

la Argentina existe un déficit de datos estadísticos acerca de la escolarización de estudiantes con discapacidad -refieren al nivel medio-, por esto y por lo que se trata en este trabajo es que se considera imperioso el relevamiento de datos por jurisdicciones y modalidades para comenzar a reflexionar, en este caso, acerca de la contribución a la efectividad del cumplimiento de este inciso.

La apertura a la formación de docentes con discapacidad desde la convención se despegue de un modelo médico como anatomía política del detalle (Foucault, 2009), ello habilita nuevas concepciones con respecto a la formación y a la construcción de nuevas identidades docentes y profesionales. La formación de docentes con discapacidad merece discusiones e investigaciones que acompañen política, ética, moral y jurídicamente el proceso de construcción de ser docente.

La construcción de enseñanzas con estudiantes con discapacidad intelectual puede pensarse a partir de esta frase “El transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala”¹¹, es decir la decisión de seguir el vuelo de la mariposa es preguntarnos, por ejemplo, cómo puede hacer ese vuelo, por dónde vino, desde dónde vendrá volando, hacia dónde irá. El vuelo de la mariposa es la metáfora que representa el camino de la acción docente que decide emprender vuelo en el ejercicio creativo de la planificación didáctica de un proyecto pedagógico para la inclusión que puede resultar difícil hasta incomprensible, confuso y, tedioso, precisamente por la importancia, implícita y explícita de relacionar la teoría con la prácti-

ca, una de las actividades más profesionalizadoras en el ámbito de la enseñanza sostiene Montero (2001).

La elaboración de proyectos para la inclusión implica, desde sus inicios hasta su finalización, una articulación sostenida en todos los sentidos. Debe evitar la acumulación y la esclerosis burocrática (Ardoino, 2002), esas acciones y esas palabras que rellenan y a la vez aquietan. Requiere definir situaciones, sinceramiento en todas sus dimensiones y direcciones con quien/es formen y/o formarían parte de él, como por ejemplo y entre tantos más, comunicación y orientación al estudiante y a sus familias, planificación coordinada, paciencia por parte de quienes enseñan, claridad en lo solicitado al estudiante, acompañamiento permanente a profesores y fortalecimiento de trayectos estudiantiles, funcionamiento de canales de comunicación formales e institucionales y en constante vínculo.

La relevancia de lo planteado en el art.24-5) radica en la construcción y realización de ajustes razonables, es decir que, ante una situación particular, si así lo requiriese, deberán realizarse modificaciones, adaptaciones necesarias y adecuadas que no impliquen una carga desproporcionada para garantizar el derecho a la educación en igualdad de condiciones para las personas con discapacidad. Estos ajustes razonables se amplían en la planificación y desarrollo del proyecto pedagógico individual para la inclusión¹² lo que no es sinónimo de eximir materias.

¿Evaluación de proyectos pedagógicos para la in-

clusión? Palou de Maté (1998) se realiza una pregunta primordial, ¿qué significa para nosotros que un alumno aprendió? ¿qué herramientas construimos para conocer y comprender (evaluar) “ese aprendizaje”? En la medida en que un sujeto aprende, sostiene Álvarez Méndez (1996) (en Celman, 1998) simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. La actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo, que como tal, es continuamente formativo. ¿De qué modo cooperamos u obstruimos en el aprendizaje del estudiantado con discapacidad intelectual al evaluar?, ¿cómo incidimos al evaluar?

La educación común y la discapacidad han comenzado, cada vez con mayor frecuencia en la última década, un acercamiento en el nivel superior del que solo se tenía registro en otros niveles; por lo tanto, la experiencia de inclusión con los miembros del grupo de la Escuela DINAD en lo referente a la -incipiente- construcción de estrategias de evaluación para acompañar-las/os abrió la presencia del factor relacional en la práctica artística que responde a una imperiosa necesidad de animar la recuperación y la reconstrucción de los lazos sociales a través del arte, en el seno de nuestra actual sociedad. A la vez que se aprendió, se evaluó la incidencia del encuentro con experiencias estéticas y artísticas, como espacio sustancioso para la inclusión de las/los estudiantes, proyectando un trayecto en educación superior que prescindiera de la concepción de la evaluación como verificación y comprobación.

En este sentido, y particularmente en la experiencia en el tema, se contemplaron diversas formas de acción y expresión. La modalidad de taller de las materias, cerámica y escultura, permitió el intercambio, el diálogo y el aprendizaje compartido con pares de las carreras de Profesorado y Tecnicatura, enriqueciendo profesional y humanamente a quienes formaron parte; además consideró otras formas evaluativas y superadoras de las tradicionales para que la/el estudiante pudiera dar cuenta de lo aprendido.

Es necesario, además, pensar la relación directa que la evaluación mantiene con la tasa de promoción efectiva en tanto permite promover espacios curriculares y/o trayectos. La certificación oficial -incluye además libreta de calificaciones- para experiencias como las descritas aquí (con sellos, avales, resoluciones y tal como los que la mayoría de los que pasamos por la escuela conocemos) no existe aún en el sistema educativo argentino.

¿Dónde se coloca el límite para la creación de carreras? El DCJ¹³ menciona en sus primeras páginas que la obligatoriedad del nivel secundario, que inaugura la LEN, nos posiciona ante nuevas posibilidades y desafíos que el sistema formador de docentes debe asumir y repensar en relación a la modalidad especial¹⁴. Este diseño se organiza en campos de conocimiento (general, específico y de la práctica docente) con la finalidad de superar la fragmentación disciplinar de larga data

“(...) a los efectos de superar concepciones escolásticas o modernas que fracturan o parcelan el conocimiento

o instauran dicotomías no dialógicas entre mente-cuerpo, sujeto- objeto, razón-emoción, arte-ciencia, teoría-práctica, forma-contenido. Dichas escisiones consagran la superioridad de las teorías por sobre las prácticas, desvinculan teorías de experimentación, y consideran que a los métodos teóricos se accede solo por el camino de la razón y no de la vivencia (...) (p.30).

La complejidad e incluso la incertidumbre, de atender a la multiplicidad de problemas; desde una perspectiva curricular, comienza a poner en evidencia, debido a la carencia existente, la necesidad de contemplar otros formatos curriculares, para estudiantes con discapacidad intelectual, como por ejemplo, el “currículo por columnas” adaptable a un currículo en ciclos Camilloni (2016)¹⁵, no solo por la adaptabilidad sino por la posibilidad de otorgar títulos intermedios en cada ciclo en el que, el estudiante recibe los tres tipos de formación (general, específico y de la práctica docente). El título intermedio se concede cuando se finaliza una etapa del plan de estudios, el cual forma parte y prosigue en una unidad mayor que tiene como propósitos, una formación con valor terminal y propedéutico. A propósito de lo aludido, es distinguible de lo que se entiende por carreras cortas, que, en principio, se caracterizan sólo por propósitos terminales y no propedéuticos ya que en su diseño predomina el principio de economía de tiempo de formación (Camilloni, 2016:70-72).

La ventaja que presenta la estructura curricular por columnas con adaptabilidad en ciclos se aleja de lo que puede asociarse a materias especiales y compromete, las

decisiones de aquellos que planifican curricularmente, en todos sus niveles de concreción, con singular atención al trabajo interdisciplinario y con soluciones posibles y reales, en esta ocasión, para estudiantes con discapacidad intelectual. Con este formato pueden pensarse los currículos basados en proyectos y/o desde situaciones problemáticas, quizá otorgando mayor sustento al proyecto pedagógico para la inclusión.

El sentido de transitar nuevos formatos curriculares debe ser creativo, además de mirar la realidad del estudiantado con discapacidad intelectual que se inscribe en el nivel superior. El otorgamiento de título de nivel medio a personas con discapacidad intelectual con adaptaciones curriculares o sin ellas, debe garantizar la continuidad de los estudios, debe garantizar que efectivamente el recorrido escolar transitado sea reconocido. La continuidad de los estudios en el nivel superior debe garantizar trazas reales, posibles y pensadas articuladamente; en oposición a la permanencia fluctuante y descuidada, es decir azarosa, infundada y hasta desestimatoria del recorrido y permanencia de estudiantes con discapacidad intelectual.

La implementación de las reglas del sistema de Educación Inclusivo y los fundamentos propios del principio de Inclusión Educativa -LEN, art. 11 inciso n)- se fragilizan ante la permanencia ad aeternum en el nivel superior de estudiantes con discapacidad intelectual. Brevemente podemos resumirlo así: ingresan, permanecen, recursan, permanecen y difícilmente egresan. En palabras de Camilloni (2011):

No se puede modificar sólo una porción del sistema de formación de los alumnos sin articular este cambio con la formación de los docentes, ni se puede cambiar la formación de los docentes sin atender al resto del sistema y sin tener en cuenta cuál es el sistema escolar del que ellos mismos provienen (p.22).

Las políticas de formación docente que asumen como uno de sus principios fundantes el compromiso para el mejoramiento del sistema escolar en sus modalidades y niveles debe contemplar lo que sucede, en la actualidad en los Institutos de Formación Docente, con la matrícula, con la permanencia, con el acompañamiento y el egreso de estudiantes con discapacidad intelectual. Retomando la pregunta inicial, comparto con Camilloni (2016) que es imprevisible lo que ocurre con las distintas profesiones y campos laborales y que el sentido común no es suficiente y la problemática a abordar en este trabajo amerita una profunda investigación como toma de posición sustentada en fundamentos teóricos y epistemológicos.

¿En qué condiciones educativas e institucionales se enseña a lo largo de la vida para aprender durante toda la vida sin discriminación? La persona con discapacidad, sea ésta intelectual o no, tiene el deseo -orden subjetivo y pulsional- y el derecho -orden inherentemente humano y orden legal-, como cualquier persona, a concluir etapas educativas en su vida y esto refiere a una formación efectiva de su trayecto singular como camino o itinerario y con la correspondiente titulación oficial.

La ausencia de discusiones y reflexiones, sin investigaciones académicas, favorece enquistamientos y quietudes hacia procesos de transformación en la práctica docente, en las instituciones educativas, en las relaciones con las/os otros desde la conversación y en las políticas de formación.

Conclusiones

Se comparten dos experiencias, ambas se mencionan en el documento provincial Decir(es) de la Educación Especial¹⁶ llevadas a cabo en Rosario. La primera, es la experiencia en estudio e investigación. La segunda, es de fines de 2018 y se concretó en la Escuela Provincial de Teatro y Títeres “Ambrosio Morante” donde el estudiante Gonzalo, de 21 años, se recibió de actor y obtuvo el título de Profesor de Teatro. A nivel provincial, fue el primer egresado de nivel superior con Síndrome de Down. En el Subportal de Educación, de ese entonces, se publicó que esto no hubiera sido posible sin el apoyo de la familia, docentes y el cuerpo directivo; además el flamante egresado expresó el teatro para mí es la pasión que se siente en el corazón”¹⁷.

Los procesos de acompañamiento al estudiantado con discapacidad intelectual incluyen compromiso ético y la formación en el nivel superior no puede circunscribirse, para con ningún estudiante, en la mediocridad que se justifica cuando hay poco tacto. Ambas experiencias de carácter inclusivo son indispensables para comenzar a indagar cómo construyeron las formas pedagógicas para alojar al estudiantado con discapacidad intelectual en el



nivel y en la modalidad.

La concepción que tengamos acerca de la discapacidad determinará las formas de entenderla y, por ende, el despliegue de las acciones que diseñemos y llevemos a cabo para abordarla. Otorgar sentido a la práctica, sea ésta cotidiana o docente y en clave artística implica siempre la relación con un saber.

Las acciones como las piensa Barbier (2000), dejan huellas y sedimentos identitarios que movilizan los componentes de las identidades producidas y aquello verdaderamente específico en la educación artística que es la capacidad de poner en juego, más allá del espacio y el tiempo acostumbrados, nuevos modos de ver-nos el mundo, de crear operaciones destituyentes en nosotros que operan como campo de acción transformadora de nosotros, de nuestras miradas sobre el mundo, sobre

los otros y sobre nosotros (López Fdez.-Cao, 2012:31-32) implica entender, tal como lo sostiene el DCJ de artes visuales, la experiencia como una praxis, como acción intencional sostenida con razones y pasiones, capaz de generar nuevos sentidos y nuevas experiencias. En esto radica la práctica docente con estudiantes con discapacidad intelectual, en comprender que formamos parte de la situación. Esta implicación perfila una práctica docente, como forma de organización, en constante articulación de las/os actores institucionales involucrados, quienes tienen la responsabilidad de generar las condiciones institucionales necesarias para que cualquier estudiante realice su trayecto educativo.

El pleno acceso al derecho a la educación en el nivel superior, como sostiene Celada (2015), se encuentra en estado pendiente y aunque derecho plasmado y sustentado desde principios amparados en los derechos humanos, el progreso de su reconocimiento demuestra una tarea por delante, por ejemplo con los temores con respecto al trato con estudiantes con discapacidad intelectual, las tensiones que se presentan a la hora de enseñar al estudiantado con discapacidad intelectual y las paradojas de la inclusión: etapas interminables, ¿cuál es el tiempo de estudio real en el nivel superior para las personas con discapacidad intelectual?

A fin de cuentas, “nadie debería luchar por ser incluido en un mundo que también le pertenece”¹⁸. El palpitar de una mirada, significativa a la cual intentamos acercarnos, es un palpitar que, tal vez, reviste sufrimiento y puede nublar la razón, pero por sobre todas las cosas se presiente, tanto por quien es mirada/o como por quien mira.

Para finalizar, el principio de este trabajo surgió cuando conocí a D. Ese día comenzaba a trabajar en la Escuela de Artes Visuales e ingresó velozmente y abrazó a C -mi pareja pedagógica. En ese preciso instante miré y luego comencé a ver, después lo vi y comencé a mirar; nos vimos, nos miramos, nos saludamos y nos volvemos a saludar.

Notas

¹Profesora para la Enseñanza Primaria (Esc. Normal de Paraná) y Profesora en Cs. de la Educación (FHyA, UNR). Diplomada en Estudios Avanzados en Prácticas de Acompañamiento a la Formación, estudios en curso Especialización y Maestría en Práctica Docente, FHyA, UNR. ARGENTINA, SANTA FE, ROSARIO, mariaemmasalamone@gmail.com

²Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

³Revista 3er.Congreso Internacional de Educación Artística-Plástica, Arte y Diseño: nuevas miradas y diálogos y experiencias sobre la alfabetización visual en el campo profesional y de su enseñanza. 2015. Pp.59-62. Disponible en la Biblioteca de la Escuela Provincial de Artes Visuales de Rosario. Alem 3084, 1er.piso.

⁴Defensa Integral De Niños y Adolescentes Deficientes. Escuela Especial Particular Incorporada.

⁵Ley de Educación Nacional 26.206/06.

⁶Regional Educación Superior.

⁷Arts. 96 a 98 de la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 111/10, pp. 20-21.

⁸Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo.

⁹Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, pp.13-14.

¹⁰Se adhiere a la concepción de trayecto que plantea Ardoino (2005), aclara que en educación, para hablar de la trayectoria de un alumno, es tratarla desde una perspectiva de administración o de economía, porque la trayectoria viene del campo de la física y corresponde a un movimiento predeterminado que traza un recorrido de un móvil inerte por sí mismo propulsado por una fuente de energía, si el docente se interroga sobre la calidad de su relación con el alumno, sobre su proceso singular, tiene que representárselo con las ideas de trayecto, camino, itinerario. Aquí el tiempo, la duración, los ritmos propios de cada uno toma un lugar predominante, así como el sujeto.

¹¹Jackson (1991:197) en Contreras (1997:74).

¹²Res. CFE N° 311/16, art. 17 del Anexo I y Anexo II y Res. MEyDN N° 25/09/17: Guía de orientación para la aplicación de la Resolución CFE N°311/16.

¹³Diseño curricular Jurisdiccional del Profesorado de Artes Visuales con Orientación en Producción, N°293/16.

¹⁴En la Argentina se designa como Educación Especial a la modalidad que se ocupa de las personas con discapacidad.

¹⁵Lo planteado por la autora refiere a diversas y múltiples formas de manifestación de la dinámica de espacios académicos y profesionales. Se entiende que presenta ventajas para argumentar las ideas aquí desglosadas.

¹⁶Decir(es) de la Educación Especial (2019). Experiencias y orientaciones para el acompañamiento a las trayectorias de estudiantes con discapacidad en la provincia de Santa Fe. Libro digital, PDF.

¹⁷Extraído de: https://www.rosarioplus.com/en-otros-temas/educacion/la-historia-del-primer-alumno-con-discapacidad-en-obtener-un-titulo-superior_a5f4ad71012b5372badfca7b6

¹⁸Frase del libro Mujeres intensamente habitadas. Ética del cuidado y la discapacidad, María Alfonsina

Referencias Bibliográficas

Angelino, M.a. (2014). Mujeres intensamente habitadas. Ética del cuidado y discapacidad. Fundación La Hazienda, Paraná.

Ardoino, J. (2002). El tiempo denegado en (y por) la escuela. Revista Nordeste 2da. Época N° 18. Traductora Viviana Acevedo. s/d.

Ardoino, J. (2005). Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Nov. Educativas, Buenos Aires.

Barbier, J-M. (2000). El análisis de las prácticas: cuestiones conceptuales. Análisis de las prácticas, formación, investigación y acción. Una herramienta polifuncional. Traducción en Blanchard-Laville, C. et Fablet, D.,(éds): L'analyse des pratiques professionnelles, pp. 35-58, L'Harmattan, Paris.

Buenos Aires (Provincia). (2022) La educación superior como derecho. Comunicación conjunta N°1/22. Recuperado de: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-07/Educaci%C3%B3n%20Superior%20como%20Derecho.pdf>

Camillioni, A; Celman, S; Litwin, E Y Palou De Maté, C. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós, Buenos Aires.

Camilloni, A. (2016) Tendencias y formatos en el currículo universitario. Itinerarios educativos 9. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. FFyL, UBA. ISSN 1850-3853, pp.59-87. Bs.As.

Celada, B. (2015). Políticas sociales en discapacidad y participación ciudadana. Un enfoque biográfico. Tesis doctoral. Director de Tesis: Dr. José I. Rivas Flores. Universidad de Málaga, Málaga.

Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En la evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo. Paidós, Bs.As.

Contreras, J. (1997). La autonomía del profesorado. Morata, Madrid.

Copidis y Grupo Artículo 24. (2017). Documento Educación Inclusiva y de calidad, Un Derecho De Todos. CABA.

Cornejo, M; Mendoza, F. Y Rojas, R. (2008) La investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico en Revista PSYKHE 2008, Vol.17, N° 1, 29-39. ISSN 0717-0297.

Denzin, N. Y Lincoln, Y. (comps.) (2015) Métodos de recolección de análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol.IV.1ª impresión en Argentina. Ed. Gedisa, España.

Foucault, M. (2009) Vigilar y Castigar. 2ª ed. 1ª reimp. Si-

glo XXI, Bs.As.

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. Revista Temas De Educacion N° 7, AÑO 1995, pp. 19-39. ISSN 0716-7423.

Larrosa Bondía, J., Bárcena Orbe, F. Y Mèlich Sangrá, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. Revista Portuguesa de Pedagogía. Año 40-1. Recuperado de: <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/download/1157/605>

López Fdez.-Cao, M. (Coord.). (2012). El hilo de Ariadne. Eneida, España.
Ministerio De Educación De La Provincia De Santa Fe. DCJ N°293/16 del Profesorado de Artes Visuales con Orientación en Producción.

Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento profesional docente. Homo Sapiens, Rosario.

Pérez, A., Gallardo, H., Schewe, L. (2018). Acerca de los orígenes históricos de las desigualdades educativas en Argentina: discapacidad y derecho a la educación hoy en Ocampo González, A. (Coord.). Cuadernos de Educación Inclusiva. Formación de Maestros e Investigadores para la Educación Inclusiva. Perspectivas Críticas. Vol. II, pp.24-54. Ediciones CELEI, Chile.

Santa Fe. (provincia) (2019). Documento Decir (es) de la Educación Especial. Experiencias y orientaciones para el acompañamiento a las trayectorias de estudiantes con

discapacidad en la provincia.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. Y Elbert, R. (2006). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Clacso. 1ª reimpresión, Buenos Aires.

Souto, M. (2016). Los pliegues de la formación. Cap V. La formación a través del análisis multirreferenciado. Ed. Homo Sapiens, Rosario.

Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis, España.

Van Manen, M. (2010). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Paidós, Barcelona.

Documentos Legales.

Consejo Federal de Educación. N° 111/10.

Consejo Federal de Educación. Resolución N°311/16.

Ley de Discapacidad Nacional. N° 26.378/08.

Ley de Educación Superior. N° 24.521 y su modificatorias:

Ley N25.573/02 y Ley N° 27.204/15.

Ley Nacional Sobre Jerarquía Constitucional. N° 27.044/14.

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Organismos Internacionales.

Naciones Unidas. (2013). Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, A/Hrc/25/29.

OMS. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos.

OMS (2011). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Versión para la Infancia y Adolescencia. Edita y distribuye: Ministerio de sanidad, política social e igualdad centro de publicaciones Paseo del Prado. Madrid.

OMS (2016). Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Observación General No. 4 sobre el Derecho A La Educación Inclusiva, Crpd/C/Gc/4.

ONU Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro.

UNESCO.(2018). Declaración III Conferencia Regional de Educación Superior.

UNICEF. (2018). Definición y clasificación de la discapacidad. Cuadernillo 2. Nueva York.

Saberes en Educación y Arte

Carmen Elisa Vanegas ¹

María Cecilia Tamayo ²

Introducción

La maestría en Educación y Arte de la Universidad Tecnológica de Pereira cuenta con los seminarios de investigación y expresiones artísticas, los cuales están enfocados a resignificar y fortalecer el sentido pedagógico y de gestión de los maestrantes; de igual forma, pretenden afianzar los conocimientos teóricos, prácticos e investigativos que integran los componentes de formación, tales como los fundamentos generales, los saberes específicos y disciplinares y la didáctica artística, entre otros. De tal manera que, desde esta instancia se pueden implementar propuestas educativas y someterlas a la confrontación, mediante la práctica y con base en teorías didácticas y pedagógicas.

En este sentido, a partir de sus líneas de investigación, la Maestría propone elementos innovadores para procesos didácticos de enseñanza y aprendizaje en el campo particular de la educación por el arte. De otra parte, posibilita la indagación, la profundización, la reflexión y la intervención desde el desarrollo teórico de lo pedagógico en los campos de la educación y la cultura; de la misma forma, contribuye al desarrollo de las áreas humanísticas que formula la Universidad Tecnológica de Pereira.

Así pues, queda claro que la Maestría, desde sus objetivos, comparte y asume conocimiento propio y externo, en una simbiosis cultural que permite contribuir al posicionamiento adquirido por la Institución en las áreas humanísticas; igual sucede con su direccionamiento, ya que evidencia el trabajo proyectado hacia la valoración cultural del contexto. En este orden de ideas, la caracterización singular a la luz de la cual se estructuró la propuesta que aquí se expone, pretendió cubrir las necesidades del contexto, mediante espacios académicos que propiciaran intervenciones productivas en el campo que las artes pueden transformar.

Por otra parte, desde los seminarios de la Maestría en Educación y Arte se aborda un fuerte interés en torno 4 temas principales: concepciones y práctica docente, formación docente, saber pedagógico disciplinar artístico, y estilos pedagógicos. En este punto, cabe citar a Gómez (2008) quien plantea que la formación y el saber del profesor no lo son todo dentro del quehacer docente, pues este debe responder a diversas necesidades y situaciones que se presentan en el contexto particular de enseñanza; en consecuencia, la formación docente puede modificar de manera positiva la práctica pedagógica.

En concordancia con lo anterior, el proyecto Saberes Risaralda surgió como una propuesta para generar escenarios donde estudiantes, docentes y demás actores de la maestría puedan desarrollar procesos investigativos, atendiendo las características del perfil profesional.

En primera instancia, se empezó a trabajar en lo re-

lacionado con la estructura y tratamiento visual de los libros pedagógicos. Inicialmente, se abordó la selección del nombre; para este fin, se hicieron varias reuniones en las que se estudiaron los objetivos y las necesidades a los que respondía el proyecto, hasta que se escogió el nombre: “Saberes Risaralda - Libros Pedagógicos”. Se determinó que era una denominación apropiada ya que enmarca los elementos que se impactarán con la creación de las mallas curriculares y, adicionalmente, vincula a toda la comunidad cultural del departamento.

Después, el equipo de diseño presentó la propuesta gráfica y una ilustración piloto para el logo de Saberes; en ese diseño se incluyeron imágenes muy representativas de la región risaraldense, acompañadas de instrumentos musicales, bailarinas y máscaras de teatro, como una alusión a los componentes de los libros. Para este fin, se tuvieron en cuenta cuatro principios formadores, planteados en colectivo: lo diverso, lo ético, lo creativo y lo corporal.

Principios orientadores

Lo diverso. Expresión plural de las diferencias socioculturales, del reconocimiento del otro desde sus particularidades identitarias; igualmente, reconocimiento de las diferencias multiculturales entre las comunidades que componen la sociedad, así como sobre sus herencias, tradiciones y mestizajes.

Lo ético. Prácticas sociales de grupo y comportamientos singulares de cada uno de sus miembros; ade-

más, re flexión sobre la toma de decisiones en torno al cuidado de sí mismo, el bienestar físico y mental y el cuidado del otro; como también, sobre la promoción de una convivencia ciudadana democrática, respetuosa y dialogante, y la toma de acciones de cooperación y el apoyo solidario a causas sociales.

Lo creativo. Construcción y transformación de prácticas estéticas y artísticas, así como de soluciones innovadoras para las problemáticas educativas y sociales.

Lo corporal. Manifestación y lenguaje; reflexión sobre el movimiento y el uso de habilidades motoras, así como de las sonoridades presentes en la relación de lo corporal con lo cotidiano; todo lo anterior, desde un sentido estético y comunicativo, a partir de la construcción cultural del cuerpo.

En un siguiente momento, después de socializar la propuesta con el equipo de trabajo, se hicieron correcciones pertinentes, se definieron los colores institucionales y se aprobó el logo del proyecto Saberes.

Metodología

El proyecto “Saberes Risaralda – Libros pedagógicos” se implementó desde la Maestría en Educación y Arte, perteneciente a la facultad de Bellas Artes y Humanidades. Para llevarlo a cabo, se optó por un enfoque cualitativo, documental, teniendo en cuenta que este modelo de investigación consiste en “... un procedimiento para la comprensión de la realidad social y la producción de conocimiento a través del análisis de diversos tipos de

documentos.” (Luvezute Kripka et al., 2015, p. 55). Desde otro punto de vista, dicho enfoque permite describir las características de los procesos educativos - artísticos, resultado de investigación, y de los proyectos de grado concluidos, comprendiendo tanto el contexto cultural como los aspectos particulares que surgen en el trabajo de aula con el fin de generar una propuesta didáctica.

Por consiguiente, al tratarse de un proyecto que ahonda en los saberes de las comunidades en materia de cultura y arte, la selección del modelo cualitativo - documental permite acercarse al propósito de esta investigación. En este orden de ideas, como lo sostiene Deslauriers (2004), la investigación cualitativa “... se concentra ante todo sobre el análisis de los procesos sociales, sobre el sentido, sobre la vida cotidiana, sobre la construcción de la realidad social.” (p. 6).

Entonces, la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. Dicha metodología se elige cuando existe el propósito de examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los sucesos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Hernández et al., 2014, p. 358).

El diseño metodológico se estructuró en cuatro fases, distribuidas así: fase pre activa, fase interactiva, fase pos activa y fase de construcción de sentido. Sin embargo, como lo plantea Gurdíán (2010), es necesario recalcar que “un proceso investigativo cualitativo es dinámico y

su diseño es emergente, es decir, no es lineal ni estático.” (p. 170).

De otro modo, el enfoque metodológico para la creación de los libros de texto, Saberes Risaralda, en las modalidades de danza, música y teatro, se fundamenta en los cuatro principios formadores, mencionados anteriormente (ver Figura 1), comunes a las tres disciplinas artísticas. Es así que los principios de lo diverso, lo ético, lo creativo y lo corporal dimensionan el alcance y propósito del proyecto, por cuanto resulta de un diseño curricular que centrado en las problemáticas del contexto risaraldense; por lo tanto, se erigen como ejes clave en una propuesta pedagógica interdisciplinar, que responde a las necesidades socio-culturales y educativas de los municipios de Risaralda, y pertinente con las características escénicas, performativas y multiculturales de las tres disciplinas de danza, música y teatro, se fundamenta en los cuatro principios formadores, mencionados anteriormente (ver Figura 1), comunes a las tres disciplinas artísticas. Es así que los principios de lo diverso, lo ético, lo creativo y lo corporal dimensionan el alcance y propósito del proyecto, por cuanto resulta de un diseño curricular que centrado en las problemáticas del contexto risaraldense; por lo tanto, se erigen como ejes clave en una propuesta pedagógica interdisciplinar, que responde a las necesidades socio-culturales y educativas de los municipios de Risaralda, y pertinente con las características escénicas, performativas y multiculturales de las tres disciplinas.

Figura 1

Principios orientadores.

Adicionalmente, se propuso una metodología de seis metas para la producción de los tres libros de texto (ver Tabla 1); de esta forma, el contenido curricular y visual de los mismos se planteó a partir de los encuentros municipales con los educadores artísticos, participantes clave en los procesos de educación de las disciplinas danza, música y teatro, y en las reuniones de profesionales expertos en danza, música, teatro y diseño curricular.

Tabla 1

Metas trazadas para la creación de los libros pedagógicos

Metas	Estructuras	Acciones
1. Meta de principios. Fundamentación	Conformación equipo Conceptualización inicial Diseño metodológico Estructura y línea gráfica.	-Formación de lineamientos a partir del equipo técnico y profesional. -Planteamiento de principios comunes, marco conceptual. -Propuesta metodológica. Propuesta de estructura de cada libro.
2. Meta Diagnóstico	Identificación de educadores artísticos y líderes de procesos educativos en los municipios. Concertación de encuentros Diseño de actividades.	Formularios problematización, necesidades. Logística para encuentro en municipios. Planteamiento de mesas de trabajo, grupos focales, talleres a partir de la técnica del árbol de problemas.
3. Meta estrategia	Desarrollo del árbol de problemas en cada municipio por cada disciplina artística. Análisis y propuesta creativa.	Implementación de mesas de trabajo, grupos focales, talleres a partir de la técnica del árbol de problemas. Identificación de soluciones, estrategias, acciones y metas, resultado de las mesas de trabajo.

4. Meta Diseño curricular	Definición de modelo curricular. Revisión estructura y contenidos textuales.	Redacción de planes de estudio, resultados de aprendizaje, metodologías, estrategias didácticas y recursos. Edición y validación de los formatos y contenidos.
5. Meta Diseño visual	Creación y edición de línea gráfica. Revisión contenidos visuales.	Composición de ilustraciones, fotografías, elementos gráficos. Diagramación, corrección de estilo y galera.
6. Meta Resultados	Publicación libro de texto. Difusión libro de texto.	Socialización de resultados con los participantes. Entrega de libros.

Para empezar, se conformó un equipo técnico-profesional encargado de la fundamentación, es decir, de conceptualizar los principios formadores entre las tres disciplinas artísticas, en función de las estrategias didácticas a desarrollar en cada encuentro. Del mismo modo, se elaboró una propuesta metodológica que delimitara los ejes o problemas comunes, para la estructuración de los libros, y la creación y diseño de los contenidos.

Complementariamente, se llevó a cabo el diagnóstico para la identificación de los participantes en los procesos de formación artística de los municipios. Para este efecto, a partir del enfoque de los principios formadores, se construyó un formulario para la identificación de necesidades, obstáculos y problemáticas en torno a la realización de sus actividades educativas. Lo anterior se ejecutó mediante encuentros en los municipios, siguiendo una metodología de mesas de trabajo, grupos focales y talleres.

De otro lado, para la estrategia didáctica se acudió a la técnica denominada árbol de problemas, con la cual se trabajó en cada municipio y en cada disciplina artística; así, se identificaron soluciones, estrategias, acciones y metas.

También, a partir de los encuentros municipales se diseñó el modelo curricular para cada disciplina, previo análisis de las necesidades y expectativas; de este modo, se construyeron los planes de estudio, resultados de aprendizaje, metodologías, estrategias didácticas y recursos. Finalmente, el grupo de expertos se encargó de la

revisión y validación de los contenidos.

Paso siguiente, se abordó la creación y edición de la línea gráfica de cada libro de texto, mediante el uso de ilustraciones, fotografías, elementos gráficos, etc. También se llevó a cabo la diagramación y corrección de estilo para la impresión.

Finalmente, se publicaron los libros de texto en formato físico y virtual. Sobre este material cabe agregar que cuenta con enlaces que llevan al lector a visualizar los videos de apoyo pedagógico, para la aplicación en el aula. Este producto final evidencia el resultado de todo el proceso de construcción de conocimiento, a partir de los encuentros municipales y los talleres entre expertos de cada disciplina. Por último, se socializaron estos resultados con los participantes y se hizo la entrega de los libros de texto.

Lo diverso

Discriminación problemáticas y necesidades principales	Efectos	Causas	Posibles soluciones o alternativas
¿Qué está ocurriendo?	¿Qué consecuencias ocurren?	¿Por qué ocurre?	¿Cómo solucionar lo que ocurre?

Lo étic o

Descriminación problemáticas y necesidades principales	Efectos	Causas	Posibles soluciones o alternativas
¿Qué está ocurriendo?	¿Qué consecuencias ocurren?	¿Por qué ocurre?	¿Cómo solucionar lo que ocurre?

Lo creativo

Descriminación problemáticas y necesidades principales	Efectos	Causas	Posibles soluciones o alternativas
¿Qué está ocurriendo?	¿Qué consecuencias ocurren?	¿Por qué ocurre?	¿Cómo solucionar lo que ocurre?

Lo Corporal

Discriminación problemáticas y necesidades principales	Efectos	Causas	Posibles soluciones o alternativas
¿Qué está ocurriendo?	¿Qué consecuencias ocurren?	¿Por qué ocurre?	¿Cómo solucionar lo que ocurre?

Árbol de problemas

Como ya se dijo, la técnica árbol de problemas fue utilizada en las reuniones que se llevaron a cabo en los municipios. (ver Figura 2), ya que este recurso, como lo plantean Martínez y Fernández (2008), “... ayuda a desarrollar ideas creativas para identificar el problema y organizar la información recolectada, generando un modelo de relaciones causales que lo explican.” (p. 2).

Imagen creada por el equipo del proyecto.

Con esta técnica se problematizó a partir de los principios orientadores, tal como se muestra a continuación:

En lo diverso se problematizó a partir de las preguntas enfocadas sobre la interculturalidad funcional, entendida como la expresión plural de las diferencias socio-culturales, del reconocimiento del otro desde sus particularidades identitarias, del reconocimiento de las

diferencias multiculturales, entre las comunidades que componen la sociedad, así como de sus herencias, tradiciones y mestizajes, y del fomento de espacios de inclusión cultural desde los procesos de formación artística.

En lo ético se problematizaron las prácticas sociales de grupo, así como los comportamientos singulares de cada uno de sus miembros, en especial los que corresponden a la reflexión de la toma de decisiones en torno al cuidado de sí mismo, de su bienestar físico y mental, y del cuidado del otro, de la promoción de una convivencia ciudadana democrática, respetuosa y dialogante, y de la toma de acciones de cooperación y el apoyo solidario de causas sociales.

En lo creativo se preguntó sobre la creatividad y su papel clave en la comprensión de las acciones necesarias para la construcción y transformación de prácticas estéticas y artísticas, así como de soluciones innovadoras para las problemáticas sociales. Para ello, fue preciso problematizar el arte sobre el valor de la imaginación para interpretar lo real y preguntarse sobre el carácter expresivo original de la improvisación y la variación inventiva de resultados mediante la experimentación.

En lo corporal se trabajó desde la problemática de la expresión corporal como manifestación y lenguaje, de la reflexión sobre el movimiento y el uso de habilidades motoras; asimismo, de las sonoridades presentes en la relación de lo corporal con lo cotidiano, desde un sentido estético y comunicativo, y de las espontaneidades corporales y la construcción cultural del cuerpo.

Preguntas orientadoras

De igual manera y con el énfasis propuesto en los principios formadores se procedió a elaborar el cuestionario con las preguntas orientadoras, a partir de las cuales se formularon los diferentes procesos y metodologías que se tuvieron presentes en los talleres participativos; del mismo modo, este diagnóstico ayudó a identificar las falencias y fortalezas que fueron tenidas en cuenta para el diseño tanto de los talleres como de los libros pedagógicos, de común acuerdo con los

formadores (instructores, directores, actores, casas de la cultura y todo aquel que estuviera vinculado a las artes comprendidas en el proyecto) de cada uno de los municipios.

Objetivo general

Desarrollar tres libros de texto pedagógicos como propuesta curricular enfocada a la enseñanza de la danza, la música, y el teatro para el departamento de Risaralda.

Objetivos específicos

Realizar diagnóstico del estado de la enseñanza de danza, música y teatro en 12 municipios del departamento de Risaralda.

Diseñar tres libros de texto pedagógicos con el propósito de poner a disposición un material didáctico enfocado a la enseñanza de la música, la danza y el teatro

Publicar los libros pedagógicos Saberes de danza, Saberes de música y Saberes de teatro, como material educativo útil para los gestores de la educación artística.

Resultados y discusión del tema

El proyecto “Saberes Risaralda – libros pedagógicos” permitió identificar una necesidad de estructurar contenidos curriculares para formalizar la enseñanza de las artes, específicamente en las modalidades de danza, música, y teatro, en los municipios del departamento.

En lo referente al alcance, el proyecto llegó a 12 municipios de Risaralda: Santa Rosa de Cabal, Apía, Santuario, La Celia, Balboa, La Virginia, Quinchía, Guática, Mistrató, Belén de Umbría, Marsella, Pueblo Rico. En cada uno de estos municipios se adelantaron encuentros municipales de artes escénicas, en los que participaron docentes del área de formación, representantes del Consejo departamental de Danza, directores de cultura de los 12 municipios y actores del sector cultural.

Finalmente, se publicaron los libros, resultado de todo el proceso de construcción de conocimiento a partir de los encuentros municipales y los talleres entre expertos de cada disciplina. Se hicieron jornadas de socialización y se culminó con la entrega de los libros.

Al revisar los resultados anteriores, se encuentra un alcance en dos dimensiones; por una parte, en lo concerniente a la perspectiva pedagógica, y por la otra, en el fortalecimiento del objeto de conocimiento específico, es decir, el arte.

Conclusiones

Saberes Risaralda es una propuesta pedagógica interdisciplinar que concuerda con las necesidades socio-culturales y educativas de los municipios involucrados, a la vez que es coherentes con las características escénicas, performativas y multiculturales de las tres disciplinas ya mencionadas.

Adicionalmente, mediante este trabajo se hizo un ejercicio de reconocimiento del otro desde sus particularidades identitarias, lo cual permitió una reflexión sobre las diferencias multiculturales entre las comunidades que componen la sociedad, así como sobre sus herencias, tradiciones y mestizajes. Todo lo anterior, en pro de fomentar espacios de inclusión cultural, desde los procesos de formación artística.

De la misma manera, mediante este trabajo se promocionó la convivencia ciudadana democrática, respetuosa y dialogante, así como la toma de acciones de cooperación y el apoyo solidario a causas sociales.

Notas

¹Ph. D. Carmen Elisa Vanegas L. Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Risaralda, Colombia. Grupo de investigación Indicis, carvalo@utp.edu.co

²Mg. María Cecilia Tamayo Buitrago. Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Risaralda, Colombia. Grupo de investigación Indicis, cecic67@utp.edu.co

Referencias Bibliográficas

Deslauriers, J. (2004). Investigación Cualitativa. Guía práctica (M. Gómez, Trad.) Papiro. (Trabajo original publicado en 1991).

https://www.academia.edu/36342519/Investigaci%C3%B3n_Cualitativa_Jean_Pierre_Deslauriers

Gómez, A. (2008). La práctica docente y el fomento de la lectura en Colima. Estrategias y recomendaciones de los docentes de educación básica. Revista Mexicana de Investigación Educativa 13(39). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S1405-66662008000400002Luvazute

Kripka, R. M., Scheller, M., & de Lara Bonotto, D. (2015). La investigación documental sobre la investigación cualitativa: conceptos y caracterización. Revista De Investigaciones UNAD, 14(2), 55-73. <https://doi.org/10.22490/25391887.1455>

Gurdián, A. (2010). El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa. Instituto de Investigación en Educación (INIE), Universidad de Costa Rica (UCR), Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/handle/123456789/393>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. McGRAW-HILL

L. López, N. (2001). La deconstrucción curricular. Cooperativa Editorial Magisterio.

Martínez, R. y Fernández, A. (2008). *Árbol de Problema y áreas de intervención*. CEPAL.https://serviciosonline.comfama.com/contenidos/servicios/gerenciasocial/html/cursos/cepal/memorias/cepal_arbol_problema.pdf

El aula fuera del aula. Expedición Pedagógica Experimental en la Región del Magdalena Medio

María Irene Celis Arias ¹

Kelly Johana Gómez ²

Carlos Alberto Vásquez Rodríguez ³

Introducción

El Instituto Universitario de la Paz-UNIPAZ es una institución de Educación Superior de carácter oficial que en su identidad misional está comprometida con el desarrollo de la cultura y la ciencia, sin perder de vista los saberes acumulados por las comunidades. El programa de Licenciatura en Artes se orienta a la formación de profesionales con competencias pedagógicas, investigativas, comunicativas, de gestión, y tecnológicas que incidan en las transformaciones que requiere la región del Magdalena Medio y el país, mediante acciones de proyección social, docencia e investigación.

En la región del Magdalena Medio, el río como eje estructurante de la vida, ha sido escenario tanto de las confrontaciones y conflictos, incluyendo el conflicto armado y sus profundas afectaciones, como de las iniciativas culturales y las luchas agenciadas por organizaciones sociales y gestores culturales, que a lo largo de su historia han puesto su capacidad organizativa para crear y movilizar mensajes para el cuidado de la vida, la protección del territorio frente a los procesos de violencia y exclu-

sión (Murillo, 1994)

Por consiguiente plantearse este desafío constituye una manera de hilar esas rutas que por años se han venido identificando en la región, con el ánimo de compartirlas, reflexionarlas, confrontarlas y concretarlas en propuestas colectivas como la Expedición pedagógica experimental, que apunten a procesos que incidan directamente en los programas de formación artística de la región, en los procesos de creación de los artistas locales y en la promoción de escenarios de convivencia y de aprendizaje frente a una educación en contexto. (Freire, 1970)

Las cátedras de procesos regionales y laboratorio de escénicas forman parte del plan de estudios del programa de Licenciatura en Artes en el VIII semestre, de forma coordinada docentes y estudiantes proponen un viaje por el territorio, pero además una oportunidad de acercarse a otras aulas, entendiéndolas como ambientes de aprendizaje y considerando la vida misma como el ambiente de aprendizaje por excelencia, con el fin de experimentar con otros el mundo del conocimiento y los saberes populares locales frente a un maestro que tiene una mirada limitada del territorio ¿Qué hacen los otros en otros lugares para enseñar? ¿Cuál es el papel de la cultura y la educación en mi territorio? ¿Cómo se enseña y cómo se vive? ¿Cómo se habita el territorio? ¿Cuáles son los procesos que otros adelantan frente a la cultura a la educación y la formación de nuevas ciudadanías? (Min-Cultura, 2010)

Con su texto titulado: Fuera del Agua: Ambientes divertidos para un aprendizaje significativo; aquí el viaje es una invitación, un pretexto a descubrir como el arte también es un mediador social y además está en la vida misma en las calles, en los lugares de un territorio que habla de su familia y de su identidad, de su propia historia (Sánchez & Galvis, 2015)

De acuerdo con la pedagogía activa, que está basada en la psicología voluntarista, es decir que las acciones que realice el alumno con la persona en cuestión, tiene que hacerlas porque a él le nazcan, no tanto porque se le imponga hacer cierta actividad, sino que él debe de tener la iniciativa de hacerla, y teniendo en cuenta también el trabajo productivo, como fundamento principal de esta actividad. (Makarenko, 2017)

También la teoría del desarrollo social sostiene que la comunidad y el lenguaje juegan un papel central en el aprendizaje, por lo que los seres humanos se desarrollan independientemente de etapas específicas como resultado de las interacciones sociales. (Vigotsky, 1979)

Con relación a la filosofía educacional Reggio Emilia, la cual se basa en la imagen del niño como poseedor de un fuerte potencial para el desarrollo y como sujeto de derechos, que aprende y crece en relación con otros. Esta propuesta educativa indica que el conocimiento que adquiere el alumnado debe realizarse a través de la observación y experimentación, potenciando así su creatividad. (Malaguzzi, 1963)

Así en el marco, tal vez de la incertidumbre y del placer que da la experimentación y la búsqueda del nuevo conocimiento, se emprende esta aventura, apoyada por las localidades, los amigos, las casas de la cultura, las alcaldías locales y los mismos estudiantes que comprenden la urgencia de compartirse y saber más de sí mismos en las miradas de los otros (Cadavid, 1996)

Objetivo general

Desarrollar la expedición pedagógica experimental de experimentación creativa con elementos expresivos escritos, visuales, sonoros, corporales y gestuales que puedan potenciar un encuentro e integración alrededor de la creación artística, y una reafirmación colectiva del imaginario de región que vienen construyendo los pobladores y pobladoras de la mano de creadores maestros y estudiante de la institución educativa UNIPAZ y la escuela de ciencias y la licenciatura en artes de Barrancabermeja

Objetivos específicos

Desarrollar en 2019 procesos culturales dirigidos a maestros –gestores – formadores en los municipios de (San Vicente de Chucurí, Gamarra Bucaramanga y Barrancabermeja), desarrollados en encuentros municipales en los que se articulen las metodologías y propuestas de las áreas de danza, música, teatro y plásticas y un encuentro final que recoja la experiencia en cada localidad.

Lograr potenciar los procesos de formación artística que se vienen desarrollando en los municipios beneficia-

rios del proceso.

Propiciar y fomentar el ejercicio de los derechos humanos desde la creación artística, como marco dinamizador de las relaciones culturales que se tejen en el Magdalena Medio.

Situar el proyecto en el marco de otras acciones desarrolladas por UNIPAZ para facilitar una fusión e interacción de estas iniciativas

Generar estrategias de divulgación de las memorias y documentos resultados de cada expedición.

Metodología

Desarrollar la expedición pedagógica experimental por el Magdalena Medio a través de una metodología de laboratorio creativo con elementos expresivos escritos, visuales, sonoros, corporales y gestuales que puedan potenciar un encuentro e integración alrededor de la creación artística.

Diseño metodológico

La expedición ha sido un viaje al interior de nuestras realidades, pedagógicas y culturales, estos serán sus etapas y acciones:

Marcar los caminos

Aquí se seleccionan las entidades que nos permitan el intercambio, se concertarán agendas y horarios de viaje, costos y encuentros, se revisarán docentes acom-

pañantes y maestros resonantes. Se prepara además una agenda de viaje que permita saber con quién nos vamos encontrar y unos horarios de viaje, es importante decir que este trabajo es realizado por los mismos estudiantes desde inicio de semestre.

Entrar en la tierra

Aquí durante la jornada estaremos dedicados a cada uno de las actividades programadas, danza y teatro, escuelas municipales, música y encuentros de maestros. Conversar sobre el papel de la educación y el arte. Saber cómo enseñan en estos lugares que metodologías aplican, como suena y como gestionan sus prácticas. (Villalobos, 2006)

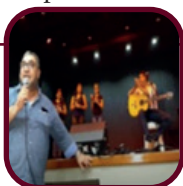
Frutos de la tierra, mapas de piel y canto

Puesta en común de las bitácoras y de los aprendizajes, aquí encontramos las enseñanzas, las emociones y los hechos que marcan la ruta del conocimiento. Aquí es muy importante entender que es lo que el estudiante imagina, visiona, cuáles son sus intereses, por donde quiere iniciar su averiguación y que nos ofrece el territorio, cuáles son las posibilidades de encuentro y de receptividad de la idea, por eso, al proponer esta forma de hacer son ellos los que la realizan, la ordenan y la construyen. (Beltrán, Fontalvo, & Guzmán, 2016)

Figura 1. Secuencia de actividades basadas en el aprendizaje por experiencias

Preparación pre clase - marcar caminos

- ▣ Reconocimiento de pre-saberes, como llegamos a nuestra cátedra, que conocemos de la región, de su historia de sus economías y potencialidades.
- ▣ Diseñar las rutas desde la ciudad y después de la región, reconociendo sus paisajes y caminos, aquí se hacen contactos del lugar escogido y se prepara la agenda conjunta.
- ▣ Exposiciones, mapas de contexto y entrevistas de los pobladores.

**Proceso de aprendizaje - entrar en la tierra**

- ▣ Instalación de preguntas, como aprendo con otros, que hacer con los otros, como enseñar en otro lugar, desde el momento que se inicia el viaje ya la realización de las bitacoras, dan cuenta de la vivencia y el desarrollo de sus miradas, reconocer el territorio desde los mapas de la sensibilidad y la observación. Preparación de preguntas para resolver, como se prepara la observación y el encuentro, cuales son las características de quien observa y practica.
- ▣ La actividad que tiene de duración dos días, los cuales tienen encuentros con artistas locales y mini-talleres con la comunidad.
- ▣ Intercambio de conocimientos de los propios saberes, todos hacemos lo mejor que sabemos hacer y desde allí construimos conocimiento.



Aplicación de conceptos - frutos de la tierra, mapas de piel y canto

- Aprender haciendo, cuerpo memoria, dialogo de participantes sobre preguntas de provocación y averiguación.
- Puesta en común de las bitácoras de viaje frente a los aprendizajes y la comprensión de la vivencia.

Fuente: Los autores

Martínez (2022) El maestro es un mediador, provocador y canalizador de los aprendizajes y de los acercamientos que el actor sujeto tiene frente a su objeto de indagación. Tal vez tendríamos que ser más estratégicos en los resultados posibles, no visionamos tanto los alcances de un viaje por el territorio, las bitácoras, los videos y los blogs son herramientas mínimas de una gran oferta de posibilidades que apenas estamos indagando.

De acuerdo con Makárenko (2017), el niño no es ni bueno ni malo por naturaleza, sino que es la educación la que decide este aspecto en última instancia.

Con relación a Vygotsky (1979) Esta teoría destaca la interacción entre el desarrollo de las personas y la cultura

Martínez (2022) El maestro es un mediador, provocador y canalizador de los aprendizajes y de los acercamientos que el actor sujeto tiene frente a su objeto de indagación. Tal vez tendríamos que ser más estratégicos en los resultados posibles, no visionamos tanto los alcances de un viaje por el territorio, las bitácoras, los videos y los blogs son herramientas mínimas de una gran oferta de posibilidades que apenas estamos indagando.

De acuerdo con Makárenko (2017), el niño no es ni bueno ni malo por naturaleza, sino que es la educación la que decide este aspecto en última instancia.

Con relación a Vygotsky (1979) Esta teoría destaca la interacción entre el desarrollo de las personas y la cultura en la que viven.

Con base a Malaguzzi (1963) educación basada en relaciones, enfocada en cada niño en relación con sus pares y busca activar y apoyar su relacionamiento con otros niños, su familia, profesores, la sociedad y el medio ambiente.

Resultados y discusión del tema

Fuente: Los autores



Un desafío permanente el lograr un nivel de exigencia, que no permita la comodidad de lo conocido, hay que navegar a la incertidumbre, al rigor del riesgo.

Lograr mejorar las mentes, los cuerpos y de manera grupal crear otras formas, en la imaginación de las co-

munidades. Aprender, haciendo, reflexionar entre pares, aprender en el cuerpo, construir pensamiento.

La integralidad de las artes, que permitan percibir, aprender, integrar, sensibilizar en el cuerpo lugar común de creación, historias posibles de imaginar y construir desarrollando mejores productos. Navegar de manera cómoda entre la tradicionalidad, la contemporaneidad y la creatividad generando impulsos interpretativos en la construcción de nuevas pedagogías y encuentros con el arte para el presente. (Robertson, 2020)

No existe una sola forma de hacer, existen muchas y todos los seres humanos tienen alguna en particular que sumada a la mía me permite aprender mejor, enseñar mejor, construir en colectivo, hacer de una manera más edificante y transformadora.

Existen los procesos creativos, reflexivos, disciplinados, exploradores, con historias de mis contextos, que me pregunta de mí y de mis lugares que no son ajenos, lejanos, existen dinámicas que construyo de manera constante, continua, tercera no se puede pensar que todo salga sin que exista una propuesta pedagógica planeada. (Escobar & Albores, 2018)

También los maestros, nos involucramos, cambiamos y reflexionamos sobre la expedición, esto nos dice el maestro Carlos Vasquez:

Cuando abrimos las rutas, todo aquello me reafirmaba en la urgencia de vivir de otra manera esta decisión maravillosa de ser maestro, pero además de compartir las oportunidades de ser con los otros que en un

futuro muy cercano serían los colegas , los responsables de vivir el oficio y de estar en un aula de clase con el universo de ideas, lugares, narraciones individuales y particulares, ¿cómo responder a esto ¿, cómo no dejarse tocar , transformar por la fuerza de la innovación y de las miradas de otros que descubren nuevas formas de enseñar y de aprender.

Debo decir en este momento que yo, ya conocía el territorio, más de 15 año de navegar por el río por las montañas de a pie, en canoa y en burro, me dieron un conocimiento previo que hace posible acercarnos a el lugar de nuestras preguntas, todo este tiempo estuvimos buscando los artistas y el papel del arte en tiempos de la muerte, creamos redes de creadores, laboratorios de conocimiento de recuperación de la memoria y de los espacios de convivencia, nuevas rutas para el desarrollo local, de tal manera que ante la oportunidad de volver se hizo más fácil contactar los amigos, a los conocidos y poder construir, tejer nuevos lazos para identificar a estos hacedores que a pesar del tiempo y de las distancias son los de siempre, los imprescindibles, los que están allí haciendo resistencia para no perderlo todo, para hacer posible el presente .

Conclusiones

Entre algunos de los resultados relevantes, de esta dinámica de experimentación constante y provocadora, se observa que:

El arte debe ser aplicado fuera de los salones formales, debe ser en la calle, en los parques, en la ciudad viva

en la casa, en la familia.

Un permanente laboratorio que experimente y reflexione, que ponga historias comunes, colectivas que no sea incapaz de imaginar o de equivocarse.

Untarse en el cuerpo del otro, del mío y maestros tirados en el piso, maestros creativos, contando historias propias, escribiendo en el alma y en el cuerpo su más profundo pensamiento.

Productos con procesos, aulas, para la creatividad interrelacionarse, cruzarse para la práctica del arte o de lo artístico, intercambiar con otros.

Un desafío permanente, una convicción total de lo que se hace realmente, transforma una decisión y un compromiso para la vida en cada intento.

Educación contextualizada, valorar lo propio y darle sentido a la lectura de los signos del tiempo. Saber jugar en cada lugar y entender cada cambio, cada desarrollo para transformarlo.

Procesos a largo aliento, de permanente reflexión y contexto que se mueva y encuentran escenarios para pensar de manera distinta y reinventarse cada día.

Tal vez no hemos logrado mucho, falta mejorar las preguntas, desarrollar más la propuesta en términos de las bitácoras, que no sean solo cuaderno de apuntes, si no de reflexiones de acciones pedagógicas en torno al presente y al futuro, nos hace falta más conocimiento sobre nuestra región, evidenciar este maestro en su lugar, más compartir más clases, hacer más trabajo de campo y con una mirada de explorador de la observación más desde el oficio de ser maestro o artista o tal vez ser humano.

Notas

¹Licenciada en educación artística con énfasis en danza y teatro especialista en educación con nuevas tecnologías magíster en educación y planificación docente del programa de licenciatura en artes del Instituto Universitario De La Paz UNIPAZ grupo de investigación sociedad y desarrollo SODER Barrancabermeja -Santander Colombia maría.celis@unipaz.edu.co

²Licenciada en psicopedagogía magister en pedagogía y postulante a doctorado en administración para la sostenibilidad. Directora de la escuela de ciencias del Instituto Universitario De La Paz UNIPAZ, grupo de investigación sociedad y desarrollo SODER Barrancabermeja -Santander Colombia dir.ciencias@unipaz.edu.co

³Licenciado en básica comunicador social especialista en educación cultura y política magister en investigación creación arte/contexto docente del programa de licenciatura en artes del Instituto Universitario De La Paz UNIPAZ grupo de investigación sociedad y desarrollo SODER Barrancabermeja -Santander Colombia carlosalberto.vasquez@unipaz.edu.co

Referencias Bibliográficas

Beltrán, C., Fontalvo, L., & Guzmán, J. (2016). Obtenido de <http://coletivoticyambientes.pbworks.com/w/life/fetch/60468735avance%201.pdf>

Cadavid, A. (1996). *biblioteca cinep*. Obtenido de <https://biblioteca.cinep.org.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=34985>

Escobar, E., & Albores, I. (2018). *Ambientes de aprendizaje: Entre inclusión, diversidad y personalización*. Obtenido de http://cresur.edu.mx/2019_/libros2019/4.pdf

Freire, P. (1970). Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>

Martínez, M. (2022). *Revista Mexicana de investigación educativa*. Obtenido de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie>

Makarenko, A. (2017). *ReDIE*. Obtenido de <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/pedagogos.pdf#page=83>

Malaguzzi, L. (1963). *Red Solare*. Obtenido de <https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1LSNFS61Z-CT5QDL-1YCM/Loris%20Malaguzzi.pdf>

MinCultura. (2010). *Ministerio de Cultura Colombia*. Obtenido de <https://www.mincultura.gov.co/areas/artes/expeditionsensorial/galerias/Paginas/laboratorios-de-creacion.aspx>

Murillo, A. (1994). *Biblioteca academia historia*. Obtenido de https://biblioteca.academiahistoria.org.co/pmb/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=17634

Robertson, J. (2020). *Aprender a pensar*. Obtenido de <https://aprenderapensar.net/2017/02/09/educar-fuera-del-aula/>

Sánchez, G., & Galvis, L. (2015). *Uniminto*. Obtenido de https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/4777/1/TLPI_SanchezGuzmanLiliaAs-trid_2015.pdf

Vigotsky, L. (1979). Educere. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

Villalobos, E. (2006). Revista Panamericana de Educación: Sáberes y Quehaceres del Pedagogo. Obtenido de <https://revistas.up.edu.mx/RPP#:~:text=La%20Revista%20Panamericana%20de%20Pedagog%C3%ADa,Universidad%20Panamericana%2C%20Ciudad%20de%20M%C3%A9xico.>

Laboratorios de Investigación Creación, una Estrategia para el Aprendizaje

Carlos Alberto Vásquez Rodríguez ¹

María Irene Celis Arias ²

Kelly Johana Gómez ³

Introducción

Proponemos construir subjetivaciones o modos de existencia experimentales en donde los estudiantes del programa de Licenciatura en Artes, investiguen, generen estrategias de formación a partir de los elementos creativos, que los docentes metodológicamente realizan en el aula. En lo cual debe apuntar a un producto que se convertirá en un resultado de aprendizaje.

Las Intersubjetividades y la Creación tiene por objetivo hacer parte de la recopilación y reflexión en torno a las prácticas de enseñanza-aprendizaje, de los laboratorios, desde y para el cuerpo, su relación con la subjetividad y decolonialidad como transgresor y constructor de nuevos paradigmas formativos.

Desde las premisas de trabajo, como son: La pedagogía, la práctica artística y la investigación, se van planteando las estrategias metodológicas escénicas.

Elementos Teóricos y Metodológicos

Dewey: *“La naturaleza de la experiencia sólo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados. Por el lado activo, la experiencia es ensayar un sentido que se manifieste en el término*

conexo “*experimento*”, en el lado pasivo es sufrir o padecer.

Los actos educativos y los hechos artísticos tienen la capacidad de ampliar las prácticas éticas y estéticas de quienes participan en ellos.

Los intercambios entre estos ámbitos, generan acciones cotidianas, desde gestos mínimos que permiten establecer lazos de confianza, códigos que posibilitan el entendimiento de lo que el otro intenta decir, captar el tono particular con el que enuncia y nombra su propia experiencia, su mundo, la calidez y el cuidado con el que cada sujeto expone su vida. *“Estos gestos mínimos hacen tanto del hecho educativo como del artístico, experiencias que revitalizan las relaciones humanas que finalmente se tejen”* (Sanchez, 2019)



Metodología del laboratorio
(creación propia 2022)

Lo anterior como una forma de las técnicas aplicadas desde La improvisación, que se define como una forma de composición y creación en el ámbito artístico, partiendo de las premisas que van dando puntos de partida para posibilitar un significado en quien lo hace como un significante de quien percibe.

“La improvisación en el ámbito del lenguaje hablado implica frecuentemente una acción que ocurre repentinamente y que no es esperada por los que participan en ella”. (Molina, 2018)

De esta manera, desde la metodología de la improvisación se inicia una ruta de discusiones que promueven el desarrollo de la práctica creativa, entre los estudiantes y docentes de artes, permitiendo una circulación de conceptos, imaginarios y confrontaciones que brindan respuestas al valor del aprendizaje y de la investigación.

Los estudiantes deben adquirir herramientas pedagógicas para su labor, donde en ellos predomine la creatividad y nuevas metodologías para la enseñanza en la danza y el teatro, las plásticas y la música. La licenciatura en Artes, de la INUPAZ, tiene como eje, el constructivismo, que hace parte del experimentalismo en las diferentes áreas artísticas, para que el estudiante desarrolle facultades afines con su labor escénica. Por ello apuntamos a una Pedagogía experimentalista de John Dewey, donde el arte existe cuando hay quien lo oiga, lo hable y experimente.

«La obra de arte solo es completa si opera en la experiencia de otros distintos de su autor. Por consiguiente, el lenguaje implica lo que los lógicos llaman una relación



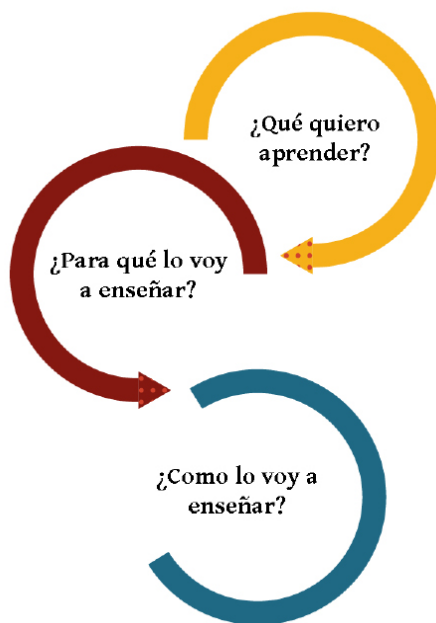
triádica: el que habla, la cosa dicha y al que se habla”. (Dewey, 2008).

El objetivo es que el estudiante adquiera herramientas desde la voz, la expresión corporal y el liderazgo para su campo laboral. Sin embargo, luego de pasar por la improvisación desde las historias de vida y la biografía corporal de cada estudiante, se hace necesario profundizar en sus relaciones con el cuerpo, la subjetividad y auto reconocimiento que tienen. De allí, que estas prácticas pedagógicas escénicas, puedan generar espacios de creación desde el diálogo, técnicas y referentes frente al proceso de creación e investigación.

Desde ese autoconocimiento corporal, desde la investigación de la improvisación que conllevan elementos del mundo exterior, la naturaleza, los animales, las emociones, lo poético común y las leyes del movimiento, cada estudiante va direccionando decisiones creativas frente a la realización de algo, que le posibilita tener los conocimientos primarios frente a lo que le va sugiriendo la imagen del movimiento emotivo y accionar. Todo esto en relación con lo que plantea Lecoq, en la relación con la escuela y su cercanía con la idea del cuerpo y el teatro para la vida.

Lecoq: “Lo que yo tengo no es teatro, es pedagogía” (Rosana, 2022), por consiguiente, la transcripción didáctica que corresponde a la metodología, en la que el docente formador, posibilita el discernimiento del conocimiento y su aplicación al contexto propio de cada estudiante, hace que el aprendizaje desde el arte tenga relevancia, ya

que para nosotros, desde el laboratorio, la didáctica es el espacio para hacer la trasposición y lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. Desde los procesos inconclusos que, de cierta forma en algunos estudiantes, no se logran hacer las estructuras o sistemas suficientes para integrar cada saber, lo cual, para nosotros desde allí, surge el elemento propicio de laboratorio para acercar desde la practica al cuerpo y el teatro para la vida.



*Ilustración ³Transcripción de la didáctica
(Elaboración propia 2022)*

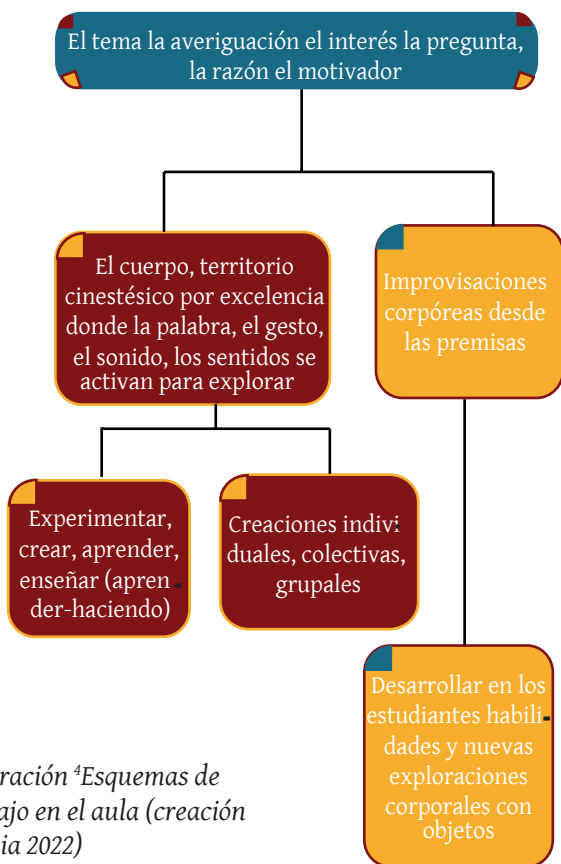
De la improvisación a la investigación-Creación, esta ruta se da después de haber generado ejercicios de improvisación desde lo individual y colectivo, que configuran plasmar una convivencia e interrelación con el mundo que se habita, también desde la acción dirigida de la improvisación, se fomenta la expresión artística, desde la libertad, lúdica y creatividad de los estudiantes, ya que se propician encuentros con otros cuerpos y sobre todo con el territorio, a fin de construir, transformar y comprender el proceso de creación, como un espacio sensorial, que genera la participación activa al descubrimiento y la vivencia para generar argumentación desde las experiencias. También desde el laboratorio de creación, las pautas para la exploración fueron fundamentales, como la motivación, inspiración de imaginación desde el mismo quehacer de los estudiantes.

Así de esta manera, como docentes directores, la creación artística, como sinónimo de crear la existencia de algo, sacar de la nada e inventar, desde el arte escénico, visual y oral y, desde las propias particularidades de la comunicación pautadas en la auto expresión y representación.

Comprendida como la personalidad del artista en su obra, no se trata en modo alguno de su personalidad real, la de la vida corriente, la que se manifiesta en la actividad práctica del artista; se trata de su segunda personalidad, la ideal, que él, en parte consciente y en parte inconscientemente, construye para proyectarla en su obra. Por ello se relaciona con lo psicológico, desde el desdoblamiento de la individualidad del ser humano y la repre-

sentación como fenómeno de lo estético donde el artista cautelosamente, escoge los elementos propicios para su obra desde las estéticas subjetivas que le conciernen.

A continuación, un esquema del proceso llevado a cabo donde lo lúdico fue parte fundamental como ente creador en los laboratorios de creación e investigación, como una estrategia de aprendizaje.



*Ilustración 4 Esquemas de
trabajo en el aula (creación
propia 2022)*

Objetivos

-Facilitar herramientas pedagógicas para la construcción de un aprendizaje a través del laboratorio escénico en sus relaciones afectivas del individuo y del grupo, volcando su aporte artístico en el campo educacional.

-Desarrollar actividades didácticas- creativas con elementos expresivos escritos, visuales, sonoros, corporales y gestuales que puedan potenciar un encuentro e integración alrededor de la creación artística, y una re-afirmación colectiva del imaginario de la región.

-Fomentar en los estudiantes, las rutas de investigación desde el campo de la cátedra de laboratorio escénico.

Resultados de Aprendizaje

La experiencia pedagógica de cada momento, tanto en el aula como fuera de ella, ha fomentado en los estudiantes, no solo una mayor interpretación escénicas, sino que a través de las reflexiones han hallado en sus procesos pedagógicos la enseñanza y/o reconocimiento del cuerpo. Como campos de acción e intersubjetividad.

¿Bajo qué discursos metodológicos es posible integrar la investigación corporal para la escena?, ¿Cómo los estudiantes desde la experiencia del laboratorio encuentran las rutas para la investigación escénica?

Estos y otros interrogantes, exponen la labor de un formador desde el cuerpo y para el cuerpo, con sentido de responsabilidad por lo que hace y el cómo lo hace. El compromiso como docentes formadores a formadores, significa integrar coherente, pedagógica y creativamente

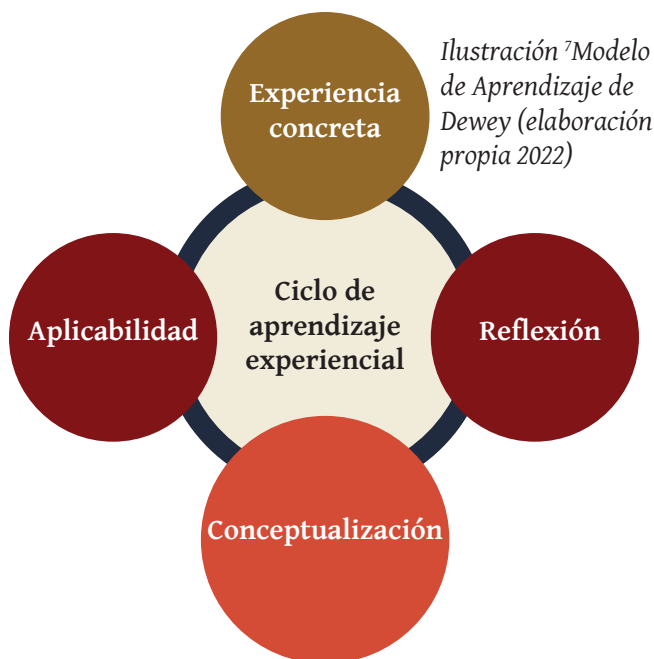
las corporeidades; en espacios creativos y exploratorios, para encontrar una ruta de indagación corporal, que les permita a ellos, reflexionar sobre el quehacer docente-investigativo.

Repensar el cuerpo, desde la escuela conlleva a generar exploración en el aula de clase, generando la investigación desde el imaginario y cohesionando una enseñanza de conocimiento y experiencia como lo plantea Dewey. Donde el docente y el estudiante cada uno asume su responsabilidad, volcándose una educación bidireccional. En este sentido, el conocimiento no debe estar compuesto, por un lado, de teoría y por otro lado de práctica., esta debe ser la suma de las dos partes, por lo que Dewey no concebía conocimiento sin práctica ni conocimiento sin teoría; por lo que explicaba que la mejor manera de educar, es aquella que sabe orientar el interés del estudiante a la materia, por eso es necesario recurrir a la práctica. En este sentido Dewey es reconocido por su cientificismo, ya que consideraba que cualquier conocimiento teórico se basaba principalmente en una experiencia (método científico). Es la experimentación donde se pone a prueba la validez o no de ese conocimiento.

El laboratorio es, desde esta mirada, un encuentro marcado para el conocimiento de los que también saben y conocen del oficio, es reconocer que cada nuevo encuentro no es en el papel blanco, el conocimiento que cada alumno, creador o compañero de ruta, es importante, porque desde allí se parte a desarrollar el trabajo, en igualdad, en oportunidad de construir juntos y de hacer mejor el desarrollo de las propuestas. (Laboratorios, 2021)

Abordando la pedagogía del constructivismo que es

un movimiento contemporáneo, el cual se opone a concebir el aprendizaje como receptivo y pasivo, considerando, más bien como una actividad organizadora compleja del alumno que construye y reconstruye sus nuevos conocimientos propuestos, a partir de revisiones, selecciones, transformaciones y re-estructuraciones de sus antiguos conocimientos, en cooperación con su maestro y compañeros; lo que fue pertinente para esta propuesta de laboratorio.



Dewey considera que el aprendizaje experiencial es activo y genera cambios en las personas y en sus entornos y que va al interior del cuerpo y del alma del que aprende, sino que utiliza esas sensaciones para transformar, dado a las experiencias vividas.

Esto me permite entender los laboratorios como escenarios en los que se potencia, libera, las redes, los encuentros, se re-significa y dimensiona de manera tal que aproximarse al otro se convierte en un desafío que implica reconocerse como canal que interpela, que comunica, que conecta percepciones, modos de hacer, pensar y construir el mundo, partiendo del extrañamiento de sí mismo y de lo otro, del otro. (Reflexiones de los estudiantes de Laboratorios, 2020)

Finalmente convalidando estas experiencias, encuentros y reflexiones por los estudiantes, se concluye que cada fase a desarrollar en el aula del laboratorio, permitió concretar los resultados esperados.

Se reafirma que el laboratorio escénico, permite lo necesario en el espacio para los procesos de creación e investigación en el aula, y específicamente en la manera de conocerse y conocer al otro; la creación duele, no es de color rosa, es negra, oscura. O si quien lee esto es lector también de Saramago, la creación es un sesgo blanco. Nadie quiere ser cuestionado, y todos tienen la creencia de que conocen el camino, pero realmente no es así. Este espacio permite el confrontamiento para la verdadera exploración de la creatividad, que es la síntesis de todas las ideas útiles. Cuando se entiende esto, hay un creci-

miento exponencial para todas las partes que componen el laboratorio; los participantes-estudiantes y maestros.

Compartimos las sistematizaciones de estas rutas de investigación, documentos, reflexiones y bitácoras reflexivas entorno a los procesos de creación e investigación desde el componente pedagógico.

Los cuales permite tener esa mirada artística de las fases y rutas a la hora de abordar un proceso investigativo en el aula o también como mirada de creación, los cuales tiene una bidireccionalidad didáctica; que permite la escritura reflexiva del quehacer docente. (Vasquez, 2021)

En la siguiente gráfica se enuncia lo más importante, donde se comparte los hipervínculos de dichos procesos.

Facilitar herramientas pedagógicas para la construcción de un aprendizaje a través del laboratorio escénico en sus relaciones afectivas del individuo y del grupo, volcando su aporte artístico en el campo educacional.

La música en el cuerpo y sus emociones- 5 ritmos de Gabrielle Roth.

Los estudiantes presentaron ejercicios de exploración de memoria emotiva a partir de algunos objetos íntimos.
En línea: BITÁCORA
- Google Drive

Fomentar en los estudiantes, las rutas de investigación desde el campo de la cátedra de laboratorio escénico	La pedagogía de Laban y de Lecoq en el arte escénico. Grotowsky y su laboratorio.	Ejercicios de creación colectiva en torno a ejes temáticos de la región de Magdalena. Bitácoras reflexivas desde la experiencia del laboratorio. En línea: BITÁCORA - Google Drive
Crear actividades creativas que involucren expresiones escritas, visuales, sonoras, corporales y gestuales para potenciar la integración y la creatividad artística, fortaleciendo así el sentido de identidad regional.”	Ballet triádico. La improvisación de Barba.	Ejercicios didácticos transversales desde el laboratorio. Ejercicios para las áreas del conocimiento básico. Montaje conjunto interdisciplinario. En línea:REVISTA CLASE ABIERTA - Google Drive

*Ilustración *Tabla de RA (creación propia 2022)*

Notas

¹Docente Investigador Jr. Soder -Universidad de la Paz-Licenciatura en Artes Magister En Educación y Planificación, Especialista en Educación, Licenciada en Educación Artística con Énfasis en Danza y Teatro, Postulante a Doctorado en administración para la Sostenibilidad. Barrancabermeja-Colombia. maria.celis@unipaz.edu.co

²Licenciada en psicopedagogía magister en pedagogía y postulante a doctorado en administración para la Sostenibilidad. Directora de la escuela de ciencias del Instituto Universitario De La Paz UNIPAZ, grupo de investigación sociedad y desarrollo SODER Barrancabermeja -Santander Colombia. dir.ciencias@unipaz.edu.co

³Docente Investigador Jr. de Soder- Universidad de la Paz- Licenciatura en Artes. Especialista en Gestión Cultural-Licenciado en Educación Artística. Maestrante a Magíster en Investigación-creación- Barrancabermeja-Colombia. carlosalberto.vasquez@unipaz.edu.co

Referencias Bibliográficas

Barba Eugenio. *La Improvisación*, en línea: [Https://Fido.Palermo.Edu/Servicios_Dyc/Publicacionesdc/Vista/Detalle_Articulo.Php?Id_Libro=746&Id_Articulo=15760](https://Fido.Palermo.Edu/Servicios_Dyc/Publicacionesdc/Vista/Detalle_Articulo.Php?Id_Libro=746&Id_Articulo=15760)

Dewey John. *El Arte Como Experiencia* - Archivo en línea: [Http://Archivos.Liccom.Edu](http://Archivos.Liccom.Edu).

Habitar Los Laboratorios De Investigación. *Dialnet*. En línea: [Https://Dialnet.Unirioja.es](https://Dialnet.Unirioja.es)

Grotowsky y Su Laboratorio: en línea: [Https://Arteescenicas.Wordpress.Com/2010/02/24/El-Laboratorio-De-Grotowski](https://Arteescenicas.Wordpress.Com/2010/02/24/El-Laboratorio-De-Grotowski)

La Improvisación. Definiciones y Puntos de Vista – *Nanopdf*. En línea: [Https://Nanopdf.Com](https://Nanopdf.Com) › Dowload › La-Improvisación.

Pedagogía Del Oprimido - Servicios Koinonia. En línea: [Https://Www.Servicioskoinonia.Org](https://Www.Servicioskoinonia.Org)

Reinhard. La Experimentación; en línea: [Https://Www.Elteatrocomooportunidad.com/2012/09/08/La-Experimentacion-Del-Actor-Reinhardt](https://Www.Elteatrocomooportunidad.com/2012/09/08/La-Experimentacion-Del-Actor-Reinhardt)

Manifestaciones artísticas del “carnaval de negros y blancos de pasto”. factores que inciden en la participación de los hacedores de la fiesta

Carolina Avendaño Peña ¹

Luis Antonio Eraso Caicedo ²

Jorge Albeiro Rivera Rosero ³

Introducción

El Carnaval de Negros y Blancos de Pasto (CNB) es una manifestación cultural significativa del Suroccidente colombiano, listada como Patrimonio Cultural Inmaterial de la humanidad (Unesco 2009), los artistas-artesanos exponen sus creaciones para deleitar y concursar desde seis modalidades artísticas. Esta dinámica festiva, que ha sido organizada institucionalmente, presenta la necesidad de contar con sistemas de información, como aporte a la memoria y al ejercicio ciudadano, para garantizar los derechos culturales. Abordar los factores que afectan su desarrollo y plantear un vínculo mediado por las TIC y las dinámicas de participación, en el concurso del carnaval, es un aporte a las acciones para salvaguardar este patrimonio.

El objetivo de la investigación es generar una mediación digital como herramienta para la formación y gestión de información a cargo de los líderes de procesos artísticos, mediante el desarrollo de un software de registro, control y evaluación de las modalidades concursales.

La metodología se basó en un enfoque pragmático desde un paradigma mixto, organizado en tres fases: aná-

lisis documental, identificación de factores que inciden en la participación y el abordaje de relatos.

El CNB es significativo en el ámbito cultural, geográfico y social del Suroccidente colombiano. Se destaca como un evento relacionado con la identidad, a partir de procesos organizativos artísticos, artesanales y de gestión cultural. Acontece anualmente del 2 al 6 de enero, destacándose el desfile de colectivos coreográficos “Canto a la tierra” el 3, y el 6 de enero el Desfile Magno. Fue declarado en 2001 como Patrimonio Cultural de Colombia y en 2009 incluido en la lista representativa de la UNESCO.

Este proceso se desarrolló gracias a la colaboración estratégica de Corpocarnaval como entidad oficial que coordina la fiesta y los artistas del CNB; su motivación es la protección y salvaguardia de las manifestaciones de patrimonio cultural inmaterial. Esta entidad se encarga del proceso de registro, acreditación y control de los artistas, pero a la vez, es la institución responsable de la planeación, promoción, programación y organización del carnaval.

Si bien son mínimos los antecedentes, cuando menos desde la parte literaria que evidencien procesos similares que beneficien a comunidades de artistas en eventos de carnaval o fiestas populares, es indiscutible reconocer las TIC en los principales logros y avances contemporáneos de la humanidad, en la ciencia y la tecnología, cuya efectividad fue puesta en evidencia durante la reciente pandemia.

La ponencia está organizada en cuatro apartados, el primero relacionado con los referentes teóricos. El segundo corresponde a la presentación del soporte metodológico del estudio, basado en un paradigma mixto, con especial énfasis en lo cuantitativo. En tercer lugar, se aportan los resultados, a partir del análisis de datos obtenidos a través de un proceso de encuesta. Como cierre, se presenta la conclusión sobre los resultados sobre factores determinantes en las decisiones y acciones que deben emprender los artistas para la participación en las modalidades concursales.

Se encontró información relacionada con alternativas de registro, tipo de documentación requerida, recursos necesarios, identificación de materiales usados para presentar ideas de creación, fuentes de financiación utilizadas, así como uso de herramientas tecnológicas, frecuencias de uso y habilidades en el manejo de las TIC por parte de los artistas. El impacto esperado relaciona los factores identificados y aportes a la participación de los protagonistas del CNB, a través de la implementación de sistemas de información y herramientas digitales, que resalta la necesidad de vincular TIC y pedagogía para la salvaguardia de la manifestación.

Fundamento teórico

En este estudio la participación se asume como la acción contemplada en el ejercicio de los derechos culturales, especialmente de la relación de la ciudadanía con la política cultural alrededor del soporte normativo del Patrimonio Cultural Inmaterial. Desde la perspectiva

crítica de Ramos (2019), la política cultural ha tenido un desplazamiento en los últimos años sobre el núcleo de definición de dichas acciones, inicialmente del interés fundamental de la acción ciudadana a la promoción de las empresas; lo anterior, está fuertemente vinculado con la presencia de las industrias culturales en manifestaciones de patrimonio inmaterial. Esta situación permite reconocer la importancia de generar acciones de fortalecimiento de la ciudadanía desde el soporte de los derechos, entendiendo la participación como un derecho cultural.

Sobre los derechos culturales y de cómo ubicar la acción de participación dentro de este gran enunciado, tal como es señalado por Ramos, requiere explorar y definir aquellos caminos acordes con las condiciones de relación de los agentes de una manifestación, tanto en ámbitos de recepción como de producción y circulación artística. Dichos procesos requieren de presencia ciudadana para poder democratizar lo público. Estos se remiten a los tiempos, los recursos y las condiciones de acceso en la institucionalización del CNB, específicamente en lo que atañe al concurso. La revisión sobre el accionar del Estado y las instituciones culturales organizadas para tales propósitos, requieren de información y retroalimentación sobre su función principal de disposición de la ciudadanía a los recursos dispuestos para la manifestación.

La participación en el concurso está regulada por el Reglamento de Participación y Concurso (Corpocarnaval, 2020). En este se establecen los lineamientos “que lo rigen, tanto a la comunidad, como a los artistas que buscan ser acreditados para materializar sus obras y engrande-

cer los desfiles concursables con sus propuestas artísticas” (Corpocarnaval, 2020, p.5). El reglamento tiene una vigencia aproximada de dos años, correspondiendo con la dinámica y movilidad de la manifestación cultural, en cuanto a su dimensión concursal, razón por la cual se hace énfasis sobre la denominación Concurso del Carnaval; el cual implica y requiere una serie de acciones y procedimientos que finalmente determinan las condiciones para que los artistas obtengan el aval para formar parte activa del CNB.

El carnaval como manifestación cultural podría estar en contra de las normas cotidianas, por las exageraciones que generan los motivos y expresiones artísticas o artesanales que lo representan (Martínez J. 2019); paradójicamente, la manifestación se rige por otro orden normativo. El reglamento de participación contiene la normatividad para los procesos de registro, acreditación y aspectos descriptivos de las modalidades concursales del CNB, así como los criterios de evaluación, puntuación y premiación (Corpocarnaval 2020).

Según Avendaño y Eraso (2021), con base en Bajtín, el CNB es una ruptura de un orden que genera caos; empero, esta transgresión introduce una nueva forma de ordenación, imponiendo sus propias reglas, formas de organización y tiempos. Por tanto, lo festivo en espacios de control, se reconoce como un acto de renovación, genera una ruptura de un tiempo ordinario o cotidiano donde se da paso a una libertad regulada desde la fiesta. El carnaval saca a ese sujeto cotidiano, controlado bajo unas reglas que ordenan su quehacer, para situarlo en un nuevo

orden correspondiente al carnaval.

La concepción de la presencia paradójica de la norma, es reiterado por Bajtín, M. M., Forcat, J., & Conroy, C. (1974) quienes consideran que “(El carnaval medieval) se caracteriza principalmente por la lógica original de las cosas «al revés» y «contradictorias»” (p.12). Es un claro manifiesto al carnaval que otorga licencia para un desorden ordenado, un mundo al revés que genera libertades para el cuerpo, el pensamiento y la acción (Bajtín, 1974).

Abordar la gestión como parte de uno de los aspectos a revisar en el estudio, se remite a situar este término en la correspondencia teórica referida al campo de la cultura y el patrimonio cultural. Indudablemente, la gestión es abordada como parte de las acciones requeridas para el mantenimiento, salvaguarda y sostenibilidad de manifestaciones de patrimonio inmaterial de la humanidad, específicamente a lo atinente al CNB. Al hacer la identificación bibliográfica referida al tema, se pueden encontrar dos perspectivas: la que soporta la visión antropológica alrededor de la manifestación CNB y la correspondiente al discurso de patrimonialización, cuya denominación es específica en cuanto a gestión cultural. Estas posturas pueden considerarse contradictorias conforme a las tensiones que se generan, debido a la institucionalización de prácticas culturales; lo anterior, lo plantea Tobar al revisar la relación de mercantilización con expresiones culturales como el Carnaval.

convergen una gran variedad de prácticas que son el resultado de la apropiación y traducción siempre creativa que sus participantes han hecho diferentes tradi-

ciones, las cuales cobran gran importancia y significado, tanto en la experiencia ordinaria y celebrativa, como en la construcción de las subjetividades. (Tobar, 2011, p. 122)

El Carnaval como acontecimiento y práctica de la vida cotidiana de los habitantes de San Juan de Pasto, permite reconocer la pluriversalidad, al confirmar la presencia de variedad de prácticas con multiplicidad de presencias. Es pertinente situar la orilla en la cual se circunscribe este estudio. En este sentido, como es señalado por Cejudo (2014) al realizar un trabajo analítico sobre las dimensiones de valor de Bienes Culturales Inmateriales (BIC) señala, que una vez estas prácticas culturales sean patrimonializadas le da entrada a la perspectiva de la industria cultural. El abordaje y requerimientos sobre los tipos de gestión requeridos se enfatiza desde un soporte ético, para que las acciones de control sean fruto del movimiento de procesos de institucionalización correspondientes a prácticas culturales específicas. Revisar aspectos de gestión y administración de lo lúdico, no pretende aglutinar los requerimientos de este tipo de acción dentro de la diversidad de prácticas que giran alrededor del Carnaval, pues fueron concentradas las indagaciones de la encuesta dentro de un momento específico del CNB.

Al revisar los aspectos atinentes al proceso de inscripción en el concurso del carnaval, se conecta con la siguiente afirmación de Tobar

Una carroza, un disfraz, una comparsa, una murga, un colectivo coreográfico o año viejo, son producciones culturales que condensan diferentes tipos de lenguaje y significancia.

(2011, p. 128)

Identificar qué de la gestión de información de los artistas y artesanos del carnaval podría llegar a representar una amenaza o riesgo para la manifestación, tiene correspondencia con los intereses del Plan Especial de Salvaguarda del Carnaval (PES) y, en consecuencia, con proponer una aplicación para la gestión de la información del CNB. No deja de ser un desafío implementar sistemas de gestión y organización frente a la manifestación, en su dimensión concursal. Para ello, es necesario garantizar estrategias que eviten la generación de mayor trámite, la ampliación de burocracia y el impulso de una serie de servicios económicos subyacentes.

Razón por la cual, de acuerdo con las ideas de Cejudo (2014) Los BIC son prácticas sociales, son cambiantes aunque estén enraizados en una comunidad y le proporcionen un sentimiento de identidad y continuidad. Esa naturaleza cambiante es lo que engendra una dialéctica entre patrimonio y herencia cultural (cultural heritage), pues las prácticas sociales (las tradiciones vivas), se resisten a cualquier tipo de patrimonialización o tratamiento como un stock de riqueza. (p.194)

En cuanto a los elementos relacionados con las TIC, teniendo en cuenta la importancia creciente de la información para configurarse una sociedad de la misma (Sánchez Torres, J. M., González Zabala, M. P., & Sánchez Muñoz, M. P., 2012). Se reconoce al manejo y el acceso a herramientas relevantes como internet, equipos de cómputo, teléfonos inteligentes, entre otros, y las habilidades

para utilizar dichas herramientas, encontrando un escenario favorable para la implementación de herramientas software que apoyen la gestión de información del CNB.

Metodología

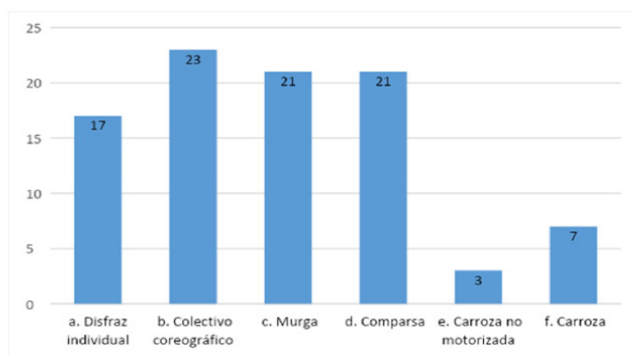
En cuanto a la metodología de trabajo, el soporte se encuentra en la perspectiva pragmatista (Creswell, 2014), la cual permite una movilidad metodológica acorde con la dinámica del objeto de estudio. La fase inicial se apoyó en la definición e implementación de una encuesta digital, como mecanismo para generar un acercamiento al conocimiento de actores, portadores y protagonistas del CNB, en cada una de las modalidades concursales.

El instrumento permitió consolidar 25 preguntas, algunas con opción de respuesta única y en otras con respuesta múltiple. Paralelamente, se concretó la lista de participantes en cada una de las modalidades; esto fue posible, gracias a la información suministrada desde Corpocarnaval. Fue aplicado a una muestra no probabilística definida a partir de los siguientes criterios: ser maestro, líder o artista de una modalidad artística del carnaval; ser parte de los equipos de trabajo que apoyan la inscripción y registro de propuestas y; estar registrado en la base de datos de Corpocarnaval.

Resultados

A continuación, se presentan los datos identificados sobre la participación, las acciones alrededor de la gestión de las propuestas artísticas y la percepción sobre las TIC.

En este componente se reconoció que 83% corresponde a personas naturales, frente a 17% de personas jurídicas, de carácter: fundación, corporación o asociación. Lo anterior, demuestra que en su mayoría las iniciativas de creación asociadas a las modalidades del carnaval, registran una amplia participación por parte de personas naturales. El segundo aspecto sobre la participación abordó el número de participaciones hasta 2021, en este se reconoce que existe una alta frecuencia de participación con más de 10 versiones, correspondiente a 43% de la muestra.



Fuente: esta investigación

La gráfica 1 registra la participación en el estudio: con mayor porcentaje de colectivos coreográficos, en segundo lugar, de murgas y comparsas. En menor proporción se ubican carroza y carroza no motorizada. Se consultó sobre cuánto tiempo requieren los hacedores del carnaval para la preparación de una propuesta artística, de acuerdo con la modalidad; 45% de los encuestados se

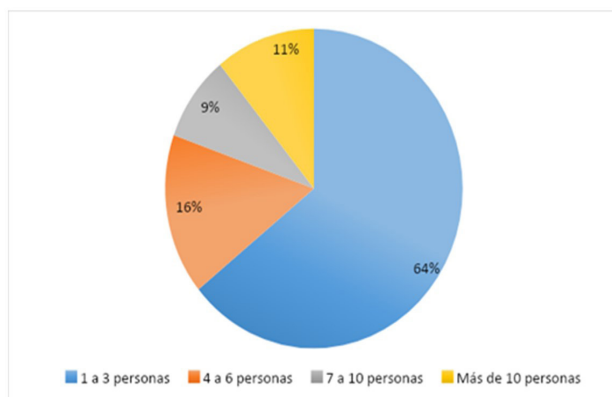
concentra en un rango temporal entre 9 meses o más. En segundo lugar, entre 4 a 5 meses. El menor porcentaje se ubica entre 6 a 8 meses. En general, la tendencia de percepción sobre el tiempo requerido para sus obras se localiza en una acción constante a lo largo del año.

La gestión como concepto tiene una variación de acuerdo con la relación de aplicabilidad sobre el tipo de campo de interacción donde se desenvuelve, para efectos de la investigación el marco es el Patrimonio Cultural Inmaterial. En la gestión se encuentran acciones realizadas para cumplir con los requisitos de participación a cargo de los artistas del carnaval, desde lo digital y lo manual; el tiempo requerido para preparar la documentación para el registro; el número de personas que apoyan la iniciativa en pro del cumplimiento de los requisitos; la identificación de fuentes de financiamiento, a fin de solventar los requerimientos del paso de registro y acreditación; y finalmente, el reconocimiento de la presencia de materiales e insumos, como también de su nivel de importancia, a la hora de presentar el prototipo de su creación.

Parte de la indagación sobre los aspectos que se relacionan con el registro de las propuestas, tienen que ver con el tiempo requerido en la preparación de los documentos exigidos. El mayor porcentaje se ubica en más de 15 días; en segundo lugar, se encuentra un tiempo más corto (1 a 3 días). Estos dos tiempos distan en cuanto a su extensión; el menor porcentaje se ubica con un tiempo entre 4 a 5 días. Se debe tener en cuenta que hay modalidades que deben registrar una mayor cantidad de participantes y otro menor número, genera este tipo de opinio-

nes entre los encuestados cuyas modalidades requieren un tiempo más amplio y otras, menor tiempo para sus procesos de registro.

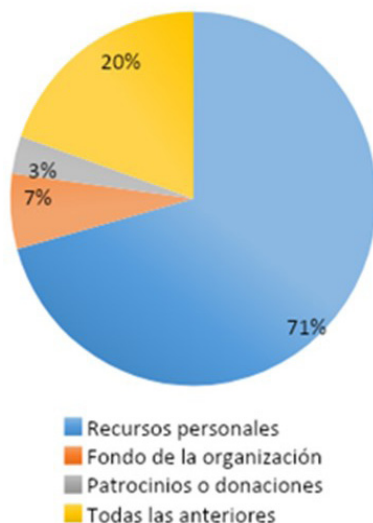
Gráfica 2 Personas y equipos de apoyo para el proceso de registro



Fuente: esta investigación

Con relación al número de personas que apoyan o intervienen para el cumplimiento de requisitos de inscripción, se identifica que el mayor porcentaje se ubica entre 1 a 3. La sumatoria que se genera en el consolidado porcentual de aquellas propuestas que requieren más de siete, corresponde a 20%.

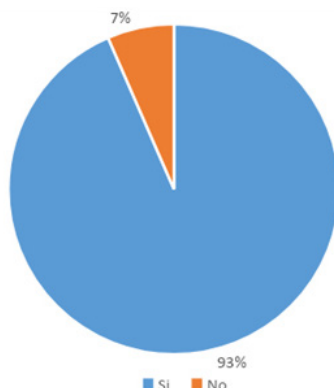
Gráfica ³Fuentes de financiación para solventar gastos



Fuente: esta investigación

Se identificó que la principal fuente procede de recursos personales. Se destaca que en este tipo de respuestas, 20% identifican que utilizan todas las fuentes. En menor proporción se observa el acceso a recursos propios de las organizaciones, la presencia de patrocinios o donaciones. En otro tipo de financiación fue mencionada el uso de préstamos o créditos.

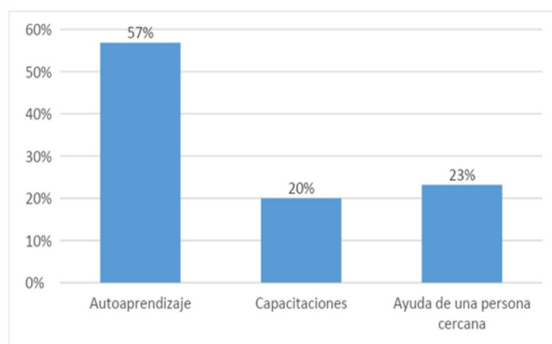
Gráfica 4 Conocimiento y manejo de dispositivos electrónicos



Fuente: esta investigación

Respecto al conocimiento sobre el manejo de dispositivos tecnológicos como computador, celular inteligente, tableta digital, 93% de los encuestados confirman poseer conocimientos en el manejo de estos dispositivos tecnológicos; mientras que 7% manifiesta no poseerlos. La gran mayoría de la población está familiarizada con el manejo de esta tecnología, y podría acceder a información a través de herramientas digitales. Se debe considerar si bien es mínimo el porcentaje de los artistas que no tiene conocimientos para el manejo de dispositivos electrónicos, es importante brindar este tipo de apoyo para garantizar su accesibilidad.

Gráfica 5 Medio para adquirir el conocimiento en el manejo de dispositivos



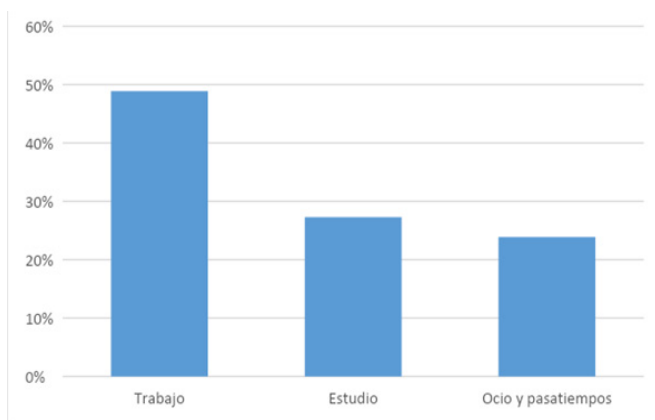
Fuente: esta investigación

La forma en que cada artista adquirió el conocimiento para el manejo de estos dispositivos tecnológicos se puede evidenciar que 57% aprendió a manejarlos de manera autónoma, 23% se apoyó de personas cercanas para acceder a este tipo de medios e información digital, y 20% lo hizo mediante capacitaciones. No se optó por otro tipo de alternativas de respuesta. Sobre si requieren apoyo o capacitación para acceder a plataformas digitales, se observa que 59% de los encuestados manifiestan requerir apoyo o capacitación para acceder a información en plataformas digitales y 41% no requieren este tipo de apoyos.

La mayoría de los encuestados confirman tener debilidades para el manejo autónomo de dispositivos electrónicos. Este dato, al cruzarlo con los medios por los

cuales acceden a plataformas digitales, evidencia que a pesar de existir un porcentaje considerable que adquirió estas habilidades autónomamente, se requiere una capacitación o apoyo para acceso a plataformas digitales. En este caso, se puede observar que la mayor parte de los encuestados poseen y utilizan un celular para acceder a la información o cumplir con este tipo de procedimientos; 49% también poseen herramientas con mayor soporte como computadores y tabletas digitales.

Gráfica 6 Usos frecuentes de los dispositivos



Fuente: esta investigación

Los usos frecuentes que le dan a sus dispositivos se encuentran en que 49% utiliza herramientas digitales para su trabajo, 27% para estudiar y 24% como pasatiempo. Esta pregunta permitía optar por varias opciones de respuesta; es pertinente afirmar que la mayoría de los

encuestados coinciden en que usan estas herramientas para su trabajo. Para finalizar se abordó si se considera de utilidad un software para registrar su participación en el carnaval, 98% respondió afirmativamente, puesto que las herramientas digitales son de gran utilidad y solo 2% considera que no lo son. Las razones por parte de los artistas del CNB que justifican sus respuestas positivas, se encuentran en: mayor agilidad en el tiempo de los procesos, facilidad de acceso, es un medio más ecológico, mayor claridad en la información.

Las TIC sirven como herramientas de apoyo al trabajo como el diseño, para promover o promocionar actividades y emprendimientos, incluyendo al carnaval, contribuyen a mejorar organización de documentos, favorece la economía y el bajo consumo de recursos naturales. De igual manera, la percepción negativa corresponde a quienes no cuentan con equipos, ni tienen acceso a internet o medios digitales, los cuales deben pagar por este servicio externamente, incrementa sus gastos y por ello, preferirían lo manual.

También se pidió a los artistas que respondieron afirmativamente la pregunta anterior, ¿A través de qué dispositivo le gustaría acceder al software? 49% de los artistas del CNB prefieren hacerlo a través de un celular, 45% desde un computador y 6% a través de una Tablet. Esto indica, que ratificando lo respondido sobre el tipo de equipos con que se cuenta y el tipo de uso a herramientas tecnológicas, el mayor porcentaje de los artistas prefieren acceder a la información digital a través de equipos celulares, pero apoyados de manera cercana de equipos

de cómputo y en menor proporción de tabletas digitales.

Conclusiones y discusión

Establecer un nivel de conexión entre lo lúdico del carnaval, desde la dimensión del concurso, y la organización de la participación, se enfrenta a una visión sobre lo considerado el deber ser de la administración de la fiesta; el trayecto recorrido demuestra una necesidad de transitar a sistemas de información mediados por las TIC, como fuente para la sistematización de procesos artísticos. Lo encontrado en esta fase demuestra que los esfuerzos de los artistas y artesanos para el sostenimiento del concurso puede tener soporte en este tipo de tecnología, en la cual la academia, la sociedad civil y la función pública pueden tejer redes de relación, gracias a la gestión de la información.

La participación de la ciudadanía se podría considerar como el fin último de todos los procesos democráticos en el arte, implica y requiere una serie de acciones y procedimientos que finalmente determinan las condiciones en las que los artistas consiguen el aval para formar parte activa del CNB, todo ello, debidamente consignado en el documento Reglamento de Participación (Corpocarnaval, 2020). En tal sentido, surge la siguiente inquietud ¿Qué impacto podría tener incorporar sistemas de información, en procesos de patrimonio inmaterial de larga trayectoria como el CNB? Parecería que se busca contar con un nivel de formalidad, frente a un grupo poblacional que en su mayoría participa como personas naturales.

Existe una tendencia de formalización del sector cultural, sin embargo, en este caso el número de maestros registrados como personales naturales es significativo. Desarrollan actividades desde la informalidad y difícilmente alcanzarían a cumplir los requisitos que generalmente requieren las organizaciones jurídicas. El desfile del carnaval es un evento temporal que implica una participación activa durante dos o tres meses del año, quedando un vacío que permita sostener las organizaciones por el resto de tiempo.

En consecuencia, se genera un referente de participación informal, aludiendo a lo expresado por algunos artistas quienes consideran que la fiesta debe ser popular y espontánea. Referente a la trayectoria de los artistas en el CNB, también se puede relacionar un antecedente sobre el tipo de participaciones; históricamente ha sucedido algo similar en el registro, un alto porcentaje de estos artistas continúan en el proceso de manera sostenible en el tiempo. No obstante, en la modalidad más reciente en el carnaval, los colectivos coreográficos, se registran en su mayoría, como organizaciones o personas jurídicas. Esta formalización les permite explorar y movilizarse en otros ámbitos de la gestión.

Se destacan las acciones que requieren esfuerzo y tiempo de los artistas y artesanos, están las que corresponde a la transcripción de las propuestas. En este paso, es donde más hacen uso de herramientas digitales. Esta situación permite reconocer la importancia de la inserción del uso de programas digitales para responder a esta necesidad. En menor proporción se ubica el diseño de lo-

gos y presentaciones con diapositivas.

Los datos arrojados en la fase cuantitativa refuerzan lo señalado por el soporte teórico y por las vivencias de los artistas y artesanos del carnaval, especialmente sobre la singularidad de las modalidades del CNB. Cualquier práctica de interacción con los actores del carnaval, deberá tener en cuenta esas particularidades de cada una de las modalidades, especialmente en relación con los tiempos, las dimensiones en el espacio, los requerimientos para los diseños de las propuestas artísticas y los esfuerzos que conllevan a presentar las ideas a través de maquetas y prototipos.

Los artistas del CNB se encuentran involucrados con las TIC mediante el uso de herramientas informáticas y de redes sociales a través de dispositivos como smartphones y computadores. Tienen disponibilidad y son autodidactas frente a temas de incorporación tecnológica en diversos procesos; ejemplo, sus actividades laborales para las cuales las TIC son consideradas de gran utilidad. Cuentan con herramientas como Smartphone, computadora y acceso a Internet lo que les permite participar en procesos que sean mediados por TIC.

Identificar qué de este paso de la gestión de los artistas y artesanos del carnaval podría llegar a representar una amenaza o riesgo para la manifestación, tiene una correspondencia con los intereses del PES del Carnaval y, en consecuencia, proponer una aplicación para la gestión de la información del CNB no deja de ser un desafío, por un lado, para facilitar los procesos, y por otro, mitigar

riesgos que puedan conllevar la presencia de sistemas de gestión y de control frente a la manifestación, en su dimensión concursal.

Notas

¹Magister en Educación. Docente Licenciatura en Educación Artística, UDFJC.

Dirección electrónica: cavendanop@udistrital.edu.co

²Magister en Docencia, docente tiempo completo Licenciatura en Educación Física, Universidad CESMAG.

Dirección electrónica: laeraso@unicesmag.edu.co

³Especialista en construcción de Software, docente tiempo completo en Ingeniería de Sistemas, Universidad CESMAG.

Dirección electrónica: jarivera1@unicesmag.edu.co

Referencias Bibliográficas

Avendaño Peña, C., & Eraso Caicedo, L. A. (2021). *Danza en carnaval, encuentro de saberes*. Diálogos de Saberes, (49), 133–153. <https://doi.org/10.18041/0124-0021/dialogos.49.2018.5251>

Bajtín, M. M., Forcat, J., & Conroy, C. (1974). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento* (p. 12). España: Barral Editores.

Cejudo, R. (2014). *Sobre el valor del Patrimonio Cultural Inmaterial: una propuesta desde la ética del consumo*. Dilemata, (14), 189-209.

Corpocarnaval. (2020). *Reglamento de participación y con-*

curso, 3 y 6 de enero de 2020.

Creswell, J. W. (2014). *Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*.

Martínez J. (2019). *Murgas en el Carnaval de Negros y Blancos. Folclore, tradición y fantasía*. Corpocarnaval, Pasto Nariño Colombia.

Ramos Cebrián, S. (2019). *Explorando los derechos de participación cultural y nuevas maneras de acceso a la cultura*.

Sánchez Torres, J. M., González Zabala, M. P., & Sánchez Muñoz, M. P. (2012). La sociedad de la información: Génesis, iniciativas, concepto y su relación con las TIC. Revista UIS Ingenierías.

Tobar, J. (2011). *Arte, patrimonio inmaterial y mercantilización de la cultura*. Lectura crítica de los Carnavales de Negros y Blancos, San Juan de Pasto Colombia. En: *Arte y patrimonio cultural. Inequidades y exclusiones*. Popayán: Universidad del Cauca. P.121-137.

Unesco. (2009). *Lista representativa del patrimonio cultural inmaterial de la humanidad*.

Educación intercultural en entornos virtuales. Interdisciplinariedad y aprendizaje ubicuo en el nivel superior

Rita Achinelli ¹

Renata Bacalini ²

Introducción

“Cultura Lusófona Comparada I”, disciplina del segundo año de las carreras de Portugués (profesorado, traductorado y licenciatura) de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR), es un espacio donde, en los últimos años, se ha planteado una nueva forma de trabajo y de dictado de clases. Este proceso aconteció principalmente por el cambio de las docentes a cargo de la materia, quienes definieron tres propuestas principales para abordar el vínculo de enseñanza-aprendizaje: por un lado, la inclusión de las nuevas tecnologías como herramienta para favorecer la transmisión de contenidos, implicando el uso de las tecnologías para la organización de las clases y la distribución de las tareas en el aula sobre la base del aprendizaje ubicuo y el trabajo colaborativo. Por otro lado, la inclusión de recursos, actividades y estrategias lúdico-artísticas que promuevan la creatividad y la autonomía de los y las estudiantes, no como elementos subsidiarios, sino como aspectos centrales al momento de planificar las clases. Finalmente, planteamos la perspectiva de la interculturalidad crítica como eje transversal al dictado de la disciplina, a fin de debatir sobre las culturas y sociedades actuales.

Diversos factores contribuyeron al cambio que la disciplina viene demostrando desde hace cinco años la formación del equipo de cátedra, la posibilidad de acceder a las

Uno de los objetivos de la propuesta didáctica de la cátedra es propiciar una enseñanza poderosa (Maggio, 2012), utilizando una variedad de herramientas tecnológicas que nos permitan abordar prácticas de enseñanza que habiliten la reflexión y reconstrucción de subjetividades y posiciones. A su vez, reflexionamos sobre nuestra práctica para posibilitar una interactividad en el aula virtual que promueva la comprensión y el deseo de aprender de los estudiantes ya que el principal objeto del espacio curricular es promover aprendizajes socialmente significativos.

Al ser un área disciplinar que trabaja las prácticas y fenómenos culturales, con estudiantes que se van a recibir de profesores, licenciados y traductores, consideramos central que en su formación se sumerjan en una educación dialógica, transformadora, emancipadora, que acompañe sus trayectorias y promueva aprendizajes críticos y significativos. A través de propuestas innovadoras, se intenta generar espacios virtuales que permitan el diálogo, la interacción (entre pares y docentes), la colaboración y el pensamiento crítico.

De esta forma, como docentes, nos encontramos ante una nueva realidad, que requiere que nuestras funciones se adapten y se renueven. Este nuevo rol múltiple de los educadores incluye reinventarse para convertirse en do-

centes tutores y compositores. Como tutores, es necesario crear nuevas y valiosas experiencias para nuestros estudiantes, atendiendo sus singularidades y ayudando desde diversos ángulos a sostener las trayectorias estudiantiles (Copertari y Fantasía, 2009); como compositores (Spiegel, 2006) es necesario que comencemos a crear formas alternativas de comunicar los conocimientos, incluyendo y adaptando nuevas tecnologías al aula, generando nuevos contenidos multimedia, ideando formas de colaborar tanto de forma presencial y remota.

Esta nueva forma de pensar las formas de enseñar y aprender en el nivel superior también se vinculan a la concepción de aprendizaje ubicuo definido por Burbules (2014), quien explica que los límites tradicionales de las instituciones educativas se traspasarán debido a la realización de actividades por fuera del espacio áulico y por la incorporación de herramientas y recursos que no están normalmente vinculados al contexto escolar. En ese contexto las instituciones educativas y los docentes son intermediarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También partimos de considerar propuestas pedagógicas innovadoras como la presentada por Noemí Paymal (2008) en su libro “Pedagogía 3000”, donde desarrolla un modelo pedagógico poco ortodoxo, que acompaña los cambios sociales, culturales, científicos y tecnológicos acontecidos en los últimos años. La pedagogía 3000 es un marco pedagógico sistémico que alerta sobre las tipologías de estudiantes en el entramado del tercer milenio, sus múltiples inteligencias, ritmos y estilos de aprendizaje (como la percepción extra-sensorial). La autora enfatiza en la relevancia de una enseñanza basada en activida-

des que impliquen el uso de la creatividad, la imaginación y lo artístico.

Finalmente, es necesario establecer desde qué concepto de interculturalidad trabajamos en las clases para pensarlo como contenido transversal de la materia, ya que existe una polisemia tanto del término como del sintagma educación intercultural. El abordaje de la cátedra es a partir de la interculturalidad crítica (Walsh, 2003, 2007, 2010), que se define como una perspectiva que parte de considerar el problema estructural, colonial y racial de las sociedades latinoamericanas y funciona como una herramienta, un proceso que se construye desde la gente (desde abajo) para cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. Esta forma de pensar a la interculturalidad se propone re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencia, por ese motivo comprende al proyecto de la de-colonialidad, ya que tienen como objetivo modificar los dispositivos de poder al construir relaciones (de saber, poder y ser) radicalmente distintas.

Objetivos

El propósito general de la ponencia es presentar la propuesta de trabajo implementada en los últimos cinco años en la cátedra “Cultura Lusófona Comparada I” de las carreras de Portugués de la Facultad de Humanidades de Artes (UNR). Los objetivos específicos son: reflexionar sobre la puesta en práctica de una interculturalidad crítica

en educación superior; abordar el trabajo intercátedras e interdisciplinar como una herramienta para fortalecer las trayectorias de las y los estudiantes; resignificar el uso de las tecnologías en la vuelta a la presencialidad; fomentar en el nivel superior actividades vinculadas a la creatividad, la imaginación y lo artístico.

Metodología

Al presentar una propuesta de trabajo condensada en los últimos cinco años y mediada por el contexto de la emergencia sanitaria, optamos por organizar el apartado metodológico considerando tres etapas: pre-pandemia, pandemia y post-pandemia. Por ese motivo, se explicita el trabajo realizado en la materia en función del eje contextual/temporal y temático.

Entornos virtuales

La preocupación e interés por incluir a las tecnologías en el dictado de la materia estuvo presente desde que comenzamos a trabajar en la cátedra, pero antes de los cambios suscitados por la emergencia sanitaria se utilizaban solamente como una mediación o como herramienta para brindar los contenidos. Por ejemplo, las clases teóricas estaban acompañadas por presentaciones audiovisuales, se digitalizaron los materiales, se hacía uso del aula virtual para organizar y dejar disponible la bibliografía obligatoria según las unidades del programa, y se implementó el uso de documentos compartidos.

Sin embargo, en el dictado de clases de 2020, nos

encontramos trabajando en un entorno cambiante en el que la incertidumbre fue el rasgo característico de nuestra propuesta pedagógica. Debido a la emergencia sanitaria nos vimos obligadas a reorganizar las clases para el entorno virtual. Como teníamos una formación en este tipo de entornos, la primera metodología implementada en la cátedra fue efectivizar un cursado asincrónico de la materia a través del aula virtual. Con posterioridad y frente a las dificultades encontradas y los reclamos de los propios estudiantes tuvimos que repensar las estrategias y buscamos aproximarnos a una visión de aulas remotas por la emergencia que incluyera instancias de trabajo semanales sincrónicas y asincrónicas. El cursado de la materia se vio afectado en ese contexto de búsqueda por mejorar las formas de trabajo en entornos remotos.

En 2021, ya con un año de mayor estabilidad por delante y un contexto más previsible, se pudo y consiguió fortalecer el trabajo en la cátedra. Tanto docentes como estudiantes contamos con un conocimiento de los recursos tecnológicos disponibles y utilizados en la facultad, pero además tuvimos la oportunidad de aproximarnos a nuevas modalidades y forma de presentar, transmitir y evaluar los contenidos. En el contexto de “Cultura Lusófona Comparada I” no se trató de adaptar la forma de dar clases de la presencialidad a la virtualidad, sino que se abordó el paradigma de la enseñanza remota y se trabajó con la intención de promover el deseo de aprender y generar prácticas que habiliten a la reflexión o sean transformadoras en un espacio en el cual el uso de las tecnologías digitales nos permita potenciar nuestra propuesta pedagógica y no sólo enmarcarla. En términos de Litwin

(2005), “las prácticas con tecnologías pueden permitir el acceso a nuevas maneras de producir el conocimiento” (p. 10) y también su consumo y circulación.

Por ese motivo, en 2022, con la vuelta la presencialidad, resignificamos el trabajo realizado en los años de enseñanza remota y transformamos nuestras clases. No sólo por su organización mediada por las tecnologías digitales, la manera en que circula el conocimiento; sino también debido a la forma de pensar el vínculo con los estudiantes desde un rol de docentes facilitadores para fomentar su trabajo creativo, crítico y reflexivo.

El cambio en el dictado de las clases en el nivel superior era necesario y desde el espacio de la cátedra apostamos a fortalecer las enseñanzas que nos dejó trabajar a lo largo de dos años en un entorno cambiante. En nuestras clases, si bien presenciales, el uso de las nuevas tecnologías y del espacio del aula virtual se convirtieron en fundamentales para favorecer el trabajo colaborativo, creativo y más autónomo entre los estudiantes.

Trabajo interdisciplinar y colaborativo

El segundo aspecto que nos interesa destacar del trabajo llevado a cabo en la cátedra es el trabajo interdisciplinar y colaborativo. Desde la Escuela de Lengua, donde se radican las carreras de Portugués, se incentivan los proyectos de trabajo intercátedras para favorecer el diálogo entre profesores y estudiantes de diversos años de la carrera y para generar nuevos espacios y formas de trabajo para la construcción colectiva de saberes. Apro-

piándose de esa perspectiva, en la cátedra de “Cultura Lusófona Comparada I” se estableció el diálogo con diversas disciplinas de la carrera para propiciar la creación de proyectos intercátedras.

En el año 2019 se redactaron dos proyectos, uno entre “Cultura Lusófona Comparada I” (disciplina del 2do año de las carreras del profesorado, traductorado y licenciatura en Portugués) y “Traducción Literaria” (materia del 4to año del Traductorado en Portugués) para abordar la problemática de la traducción en términos culturales y la relevancia de la competencia cultural en la traducción de textos literarios. Otro entre “Cultura Lusófona Comparada I” y “Traducción Científica y Técnica (materia del 4to año del Traductorado en Portugués) para abordar la traducción de referentes culturales en los subtítulos.

El primero se llegó a implementar entre 2019 y 2021, incluyendo el pasaje a la enseñanza remota y el segundo nunca se llegó a implementar ya que no hubo un trabajo colaborativo real, sino que se dieron los contenidos relevantes dentro de cada cátedra. Esto demuestra que las propuestas pedagógicas no funcionan si no son construidas de manera consciente, con trabajo y planificadas en función de una perspectiva teórica.

Debido a que ya existía un proyecto con disciplinas propias del Traductorado, nos pareció relevante también establecer el nexo con materias del profesorado. Además, al tener como objetivo la implementación de la perspectiva de la interculturalidad crítica, comenzamos el trabajo coordinado con otra disciplina de segundo año que la

incluyera en su programa, “Didáctica general y específica de la lengua extranjera” (materia del Profesorado en Portugués). En 2021 se dio inicio al proyecto intercátedras “Diálogo entre culturas”, focalizado en la reflexión sobre el concepto de interculturalidad y su uso en la enseñanza de la lengua portuguesa. El trabajo se organizó a partir del análisis de un corpus compuesto por diversos manuales de enseñanza del portugués como lengua materna, segunda lengua, lengua extranjera y lengua de recepción.

Más allá de la propuesta sobre los contenidos a trabajar, con este nuevo proyecto conseguimos un real trabajo colaborativo e intercátedras entres docentes y estudiantes, pudimos abordarlo a partir de nuevas modalidades de trabajo en clase, con nuevas formas de enseñar para aprender y evaluar a través del juego, el arte y, en consecuencia, la creatividad. El primer año se solicitó a los estudiantes como instancia final que pudieran realizar un collage colectivo construido a partir del uso de palabras clave, imágenes y otros recursos para representar y/o simbolizar lo más significativo de la intervención interdisciplinar. En el segundo año, se ampliaron las posibles producciones finales a la presentación de una clase, práctica o producto cultural (imágenes, meme, música, historieta, obra de teatro, entre otros).

Nuestra principal motivación fue concientizar sobre el nexo entre la formación pedagógica y disciplinar para que puedan ver un trabajo comprometido con el trabajo colaborativo y la práctica docente.

Esta transformación se vio acelerada por lo acontecido por la crisis de la pandemia de Covid-19, cuando el dictado de clases se vio modificado y se pasó a una modalidad íntegramente remota. La situación de emergencia sanitaria, principalmente en el primer año de virtualidad, reestructuró el vínculo pedagógico y cambió la interacción entre docentes y estudiantes con la institución. Como profesores, especialmente del nivel superior que no es una instancia de enseñanza obligatoria, nos vimos interpelados a desafiar nuestras competencias y creatividad para poder continuar nuestra labor y, a su vez, motivar a los y las estudiantes a continuar sus carreras en un entorno cambiante y dinámico.

En virtud de ese contexto, las integrantes de la cátedra hemos repensado y reestructurado el trabajo para presentar una propuesta de dictado de clases en entornos virtuales, pensados como “lugares de aprendizaje por inmersión en los cuales la creatividad, la solución de problemas, la comunicación, la colaboración, la experimentación, y la investigación capturan la atención de los participantes” (Burbules, 2014: 4). Por ese motivo, organizamos el aula virtual de la materia como un espacio digital donde circulan, se crean y diseñan las propuestas didácticas, se producen las interacciones, transcurren los procesos educativos y se construyen aprendizajes (Schwartzman, Tarasow y Trech, 2013).



Imágenes 2, 3 y 4: presentaciones de las producciones del proyecto intercátedras 2022

Interculturalidad crítica

Ya mencionamos que en los últimos años la cátedra tomó a la interculturalidad crítica como un eje transversal al dictado de la materia, lo que implica tenerlo como marco teórico-metodológico de todas nuestras clases. Por ese motivo, fue el concepto que articuló el proyecto intercátedras. Lo que puntualmente queremos desarrollar en el presente apartado es una propuesta concreta que surgió de esa perspectiva: un grupo de trabajo e investigación creado en 2022 del que participan las docentes, ayudantes y estudiantes de la materia. Como producto de ese trabajo se planificó la implementación de talleres para trabajar diversos dispositivos, estrategias y recursos que se pueden implementar en la educación superior y así fomentar un diálogo intercultural en el aula. La concreción del primer taller se llevó a cabo en el contexto del IV Encuentro de la Red Internacional de Docentes Investigadores de las Artes y las Culturas, llevado a cabo los días 14, 15 y 16 de noviembre del 2022.

Resultados y discusión del tema

A partir de la implementación de una nueva modalidad de pensar la enseñanza y el aprendizaje en la cátedra tuvimos como resultado no sólo una mejora considerable en el desempeño y la participación de los y las estudiantes en las clases, sino también una reducción considerable de la deserción.

En las intervenciones y trabajos realizados, los estudiantes demostraron no sólo la incorporación de contenidos, sino que además se abocaron a la creación de productos y prácticas culturales innovadoras y críticas. Los estudiantes manifestaron una dedicación en la elaboración de los trabajos y en sus presentaciones mostraron que se apropiaron de los contenidos problematizados por el espacio curricular. A través de la implementación de una dinámica de trabajo colaborativo, se facilitó y desarrolló el debate crítico en el espacio áulico. Por ese motivo, es que interesa pensar esta propuesta en particular con un caso que se puede extrapolar a otras cátedras y espacios áulicos ya que estamos formando futuros formadores.

Conclusiones

Este trabajo tuvo como objetivo compartir una forma de repensar el vínculo de enseñanza-aprendizaje para promover el compromiso académico y la vinculación afectiva de estudiantes universitarios.

Para las profesoras involucradas en la iniciativa, configurada para abordar los contenidos de forma crítica

sin dejar de motivar a los y las estudiantes, se modificó la manera de pensar las interacciones y los roles en las clases. El conocimiento de los entornos virtuales, luego de la obligatoriedad por el covid-19 propició el uso de nuevas metodologías, tecnologías y recursos digitales, se repensó en la presencialidad con el objetivo de lograr nuevos vínculos, modalidades y prácticas docentes.

Queremos cerrar la intervención con la necesidad permanente de repensar las prácticas educativas y el vínculo de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior.

Notas

¹Profesora en Portugués, Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra “Cultura Lusófona Comparada I” de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina, Santa Fe. Contacto: ri-taachinelli@hotmail.com

²Magíster en Estudios Culturales. Profesora titular de la cátedra “Cultura Lusófona Comparada I” de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Co-directora del Centro de Estudios y Creación Artística en Iberoamérica (CECAI). Argentina, Santa Fe, Rosario. Contacto: renatabacalini@yahoo.com.ar

Referencias Bibliográficas

Burbules, N. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, 2014, pp. 1-7. Arizona State University. Arizona, Estados Unidos. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898105.pdf>

García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Brasil: UFRJ.

Litwin, E. (Comp), (2005). *Tecnologías Educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Paymal, N. (2008). *Pedagogía 3000/Pedagogy 3000: Guía Práctica Para Docentes, Padres y uno mismo/a Practical Guide for Teachers, Parents and Oneself*. Editorial Brujas.

Santos, B. D. S. (2021). *Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*. Clacso.

Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (comp.) (2014). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Spiegel, A. (2006). *Planificando clases interesantes. Itinera-*

rios para combinar recursos didácticos. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Walsh, C. (2001). La interculturalidad en la educación. Perú: Ministerio de Educación. Mimeografiado.

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. En Viaña, J; Tapia, L. y Walsh, C. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello: La Paz, Bolivia.

Alfabetización Visual

María Sofía Borsini ¹

Introducción

El presente trabajo de intervención se titula Alfabetización Audiovisual y tiene por objeto poner de manifiesto la relevancia de incentivar la capacitación docente en este área específica, en pos de un liderazgo directivo real, que profundice en la dimensión pedagógica-didáctica como “el componente más relevante ya que es el que le da sentido y encuadre a la función de la escuela” (Luque, 2000) y en su relación con la comunidad educativa optando por “una propuesta de ambiente de aprendizaje en la que se involucre de manera activa a los docentes con el fin propósito de fomentar la adquisición de conocimientos con los cuales puedan mejorar sus prácticas educativas” (Carabuena, 2016, págs. 29-30). Un enfoque que otorgue relevancia a la nombrada dimensión, sin dejar de lado las otras, deberá incentivar procesos de formación continua, cuando estos se orienten a replantear cuestiones básicas de la misión docente, y posibiliten profesionalizar su función y abordar enfoques superadores de la tarea pedagógica en la actualidad. (Cfr. Luque, 2000).

Nos encontramos en un momento bisagra en nuestro periodo histórico. La vida en sociedad nos exige nuevas competencias y nuevas alfabetizaciones. Los lenguajes visuales y audiovisuales atiborran nuestra cotidianeidad y necesitamos pensar en otro tipo de educación que los

integre transmedialmente. La conformación de las realidades y los modos de aprendizajes de las infancias y los nuevos educandos se producen muchas veces a través de dispositivos tecnológicos que profundizan la brecha generacional entre los nativos digitales y los educadores que no poseen las herramientas para acompañar este cambio de paradigma (Cfr. Flores, 2011, p. 28) y muchas veces se sienten desbordados por él, encontrando un enemigo en la cotidianeidad. El desarrollo de ese tipo de habilidades resulta impostergable para el currículo educativo, y no implica sólo desarrollar e incorporar nuevos contenidos, sino la metodología práctica para adquirir herramientas que nos permitan ser habidos decodificadores, al mismo tiempo que productores conscientes de mensajes transmediáticos, que ya producimos pero en muchos casos, de forma analfabeta.

Convivimos con la imagen visual como algo cotidiano y automático. Sin requerir esfuerzo alguno y de carácter prácticamente inconsciente, pero no advertimos que esta situación de pasividad nos coloca en un plano de analfabetismo sensorial. Es así que estudios como el de Lais Alejandra Tibaque Carabuena (2016) explicitan la necesidad de incentivar la capacitación en nuevas alfabetizaciones o multialfabetizaciones en el presente contexto histórico (Cfr. Carabuena, 2016, p. 15), y entre ellas, la visual tecnológica es una de las cuales quedó demostrada como imprescindible en esta última pandemia.

¿Somos conscientes del poder del lenguaje visual / audiovisual? ¿Tenemos plena conciencia de lo que las imágenes comunican y en qué modo lo hacen? ¿Cono-

¿cómo los códigos que influyen lo que percibimos? Es importante saber que el uso de la imagen en educación no es meramente ilustrativo (Cfr. Ceruelo, 2017, p. 129) y que la percepción de la imagen puede desarrollarse y perfeccionarse hasta convertirse en una herramienta de comunicación que nos permita descifrar y originar, de una manera consciente y reflexiva, mensajes iconográficos eficaces. A sabiendas ya, que no es inocente ningún tipo de discurso y que las imágenes también son texto ¿cuál es nuestro nivel de consciencia sobre estos lenguajes?

Luego de demostrar la necesidad imperiosa de estas alfabetizaciones, nos queda preguntarnos por cómo realizar dicho proceso. Para esto, dimos además con las propuestas de competencias transmedia para los educandos del nivel secundario y superior que se encuentran en auge en estos últimos años. Según Scolari (2018):

“La difusión de medios de comunicación como la televisión llevó a que los investigadores y educadores ampliaran el alcance de los procesos de alfabetización; en ese contexto el “alfabetismo mediático” (media literacy) se fue perfilando como un repertorio de competencias o habilidades que permiten a las personas analizar, evaluar y crear mensajes en una amplia variedad de medios de comunicación, géneros y formatos. Más allá de proponer un conjunto de competencias vinculadas a los medios, la media literacy también incluía una propuesta de educación mediática a desarrollar dentro de las instituciones escolares. Esta propuesta abarcaba tanto la formación crítica para el consumo mediático como la creación de

un periódico o radio escolar.” (Op. cit., 2018, p. 7)

Como intentaremos demostrar en esta investigación, estas dos alfabetizaciones se encuentran íntimamente relacionadas como contenido y como método. Incluso en el terreno de las múltiples alfabetizaciones podemos toparnos con una lista inacabable de nuevas competencias deseables para los educandos de la actualidad y sus desempeños esperables en la sociedad digital, que van de la mano de las alfabetizaciones visuales y audiovisuales propuestas en esta investigación, como pueden ser las internet literacy, las new media literacy, la transliteracy o la digital literacy. (Cfr. Scolari, 2018)

Este trabajo se piensa en función de una intervención en el campo profesional para obtener el grado de Licenciado en Gestión de Instituciones Educativas, y se consideró pertinente pensarlo en relación al rol del gestor educativo y en su responsabilidad para con la formación y perfeccionamiento de los docentes, realizando un foco especializado en la formación de profesorado universitario para el nivel secundario y superior, donde asisten futuros docentes de distintas áreas en estos niveles. Estos son ámbitos donde la utilización de imágenes se da con amplia difusión, pero sin interiorizarse en las influencias y los accidentes que pueden tener o producir las imágenes que elegimos en la transmisión de un mensaje. Para esto, se propone como objetivo principal de la investigación, el de promover una alfabetización visual y audiovisual progresiva en los profesores que permita introducir herramientas para optimizar la selección, modificación y creación de imágenes visuales/audiovisuales que se extienda a toda la escolaridad obligatoria, dado

que “la alfabetización visual en primaria es un punto de partida para la adquisición de herramientas de lectura crítica para el posterior aprendizaje de los estudiantes”. (Ceruelo, 2017, p. 128)

Se desprende de este objetivo general, el de formular la necesidad de un posicionamiento activo y un compromiso como gestores educativos en la formación y el perfeccionamiento docente, para poner en relevancia la necesidad del diseño de un proyecto de intervención que profundice una capacitación que amplíe las siguientes metas específicas: enunciar las capacidades necesarias de desarrollo para una alfabetización visual y sugerir las directrices para su didáctica, enumerar las propiedades de codificación y decodificación de las imágenes, en virtud de acercarnos a un uso crítico y responsable de las mismas y especificar un plan de acción para dicho cometido, destacando la importancia de la cultura visual en la formación global de los estudiantes del profesorado universitario para la educación secundaria y superior, con un diseño de tipo democrático/participativo.

Metodología

La metodología de investigación seleccionada para el presente trabajo es de Tipo Pura-Básica, de Paradigma Interpretativo, y de Diseño Cualitativo.

Destinatarios

Los resultados de la investigación están dirigidos a estudiantes, docentes, y al público en general.

Contextualización

La presente investigación se llevó a cabo en la ciudad de Rosario, Santa Fe, Argentina.

Unidad de Análisis

Docentes y Estudiantes de los profesorados universitarios para la educación secundaria y superior de la UAI Rosario.

Instrumentos

Encuestas a los docentes y estudiantes del profesorado para educación secundaria y superior, próximos a sus residencias finales y prácticas profesionales, así como docentes noveles, egresados de estas carreras que ya estén en ejercicio de la docencia y se interesen en incorporar estas competencias a sus prácticas educativas. Se ampliaron los datos con entrevistas a personas de relevancia para la investigación.

Se procederá a la transcripción y tabulación de las encuestas y entrevistas con el fin de encontrar informaciones que aporten al criterio de investigación.

Si fuese posible y si se consiguen resultados positivos, luego de implementar esta “prueba piloto”, se les ofrecerá a los responsables de la Universidad una nueva propuesta más extensa y que profundice en los contenidos, a la vez de mejorar su implementación.

Objetivos

Extraídos de “Alfabetización Audiovisual: desmontar la mirada ingenua” (Moschini y Valenzuela, 2022)

- Percibir al medio como una herramienta de encuentro, empoderamiento, participación e intervención enriquecedora.
- Aumentar entre adultos el conocimiento de la cultura digital, de los usos actuales de la red por parte de los jóvenes.
- Asumir una reflexión crítica sobre las imágenes y realizaciones audiovisuales que consumen día a día en nuestra sociedad, en todos los formatos y soportes.
- Adquirir habilidades necesarias para que los estudiantes sean usuarios reflexivos, responsables y protagonistas en los entornos tecnológicos actuales.
- Realizar sus propios contenidos audiovisuales transformándose en prosumidores.

Desarrollo de contenidos

La gestión educativa, primigeniamente comprendida como una forma de organización que tomaba sus modos y formas del mundo empresarial ya se encuentra ampliamente superada por otras visiones mucho más complejas y abarcativas, dada la imposibilidad de transpolar modelos cerrados y finitos a la singularidad que caracteriza a nuestras instituciones. La misma se moderniza y se transforma, en virtud de acercarnos cada vez más a una idea de calidad educativa, donde las dimensiones

organizacionales adquieren importancia por sí mismas, y construyen el equilibrio inestable que el director deberá coordinar y afianzar, haciendo que las cosas sucedan de la forma más eficaz y eficientemente posible.

Una figura trascendental dentro de toda institución educativa, entonces, será el director escolar. La persona que ocupa este cargo, debe cumplir con los acuerdos educativos establecidos hacia fuera de su institución, es decir con la sociedad, a la vez que con sus responsabilidades al interno de la comunidad educativa, y de ambas relaciones inferir decisiones que definan objetivos y midan resultados de calidad. Estas relaciones, en un contexto actual caracterizado por la ruptura y la necesidad de respuestas rápidas para las cuales la institución secundaria no fue pensada, necesita de la reformulación de los roles de los agentes escolares, así como volver sobre los supuestos: “requiere repensar el rol docente, las prácticas escolares, las fronteras de la escuela, el perfil y rol del alumno, su participación como ciudadano y las alfabetizaciones necesarias con miras a una verdadera inclusión social educativa en el contexto actual.” (Valenzuela y Moschini, 2022, p 16)

En este sentido, resulta importante destacar también, que serán los directores quienes deberán encabezar el intercambio con el contexto, sumergiéndose en sus problemáticas, sus urgencias y sus prioridades estratégicas. Es por esto que, centrándonos en la dimensión pedagógica didáctica, la necesidad de introducir herramientas para que el profesorado adquiera un desarrollo óptimo en la utilización, modificación y creación de imágenes

visuales, se muestra como una urgencia impostergable.
En palabras de Carabuena (2006):

“La sociedad atraviesa por un momento de cambios, en donde el conocimiento se encuentra en un alto grado de importancia, por consiguiente, impulsa a que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación TICs estén a la vanguardia y se involucren en aspectos de la vida cotidiana, favoreciendo el intercambio de información entre familias, amigos y comunidades (...) Esto permite identificar la necesidad de indagar nuevas maneras de encontrar el conocimiento que ayude a los individuos de este siglo a afrontar y satisfacer necesidades, no como educadores o estudiantes, sino como ciudadanos que se mueven en una sociedad altamente cambiante que exige empezar a educar en diferentes habilidades que aporten para la vida común”. (Carabuena, 2016, p.. 23-24)

El término “alfabetización visual” específicamente, fue acuñado por John Debes, Co-fundador de la Asociación Internacional de la Alfabetización Visual. Si bien desde su primer abordaje se la puntualizó como una competencia que el ser humano puede desarrollar en el campo de la visión y a la vez interrelacionarla con otras experiencias sensorio-perceptivas, esta definición no es suficiente para los campos de la filosofía de la educación y la historia tanto de los medios como de las artes. Incluso, este término se relaciona con otros términos de universos similares, ya sea por sus terrenos de injerencia como por sus problemas y objetivos compartidos.

Si entendemos “alfabetizar”, más allá de sus inter-

pretaciones tradicionales, estas son: “ordenar alfabéticamente” o “enseñar a leer y escribir.” (RAE, 1998, p 32), podemos decir que nos referimos, en definitiva, a interpretar los códigos de un texto escrito. Tradicionalmente la “alfabetización” siempre estuvo vinculada al proceso de creación e interpretación crítica de un texto escrito.

Un sujeto alfabetizado, será quien haya adquirido las competencias necesarias para comprender los discursos escritos u orales del mundo donde habita. (Cfr. Falasca y Frontera, 2022) Ahora bien, nadie puede dudar de la necesidad impostergable que supone la alfabetización verbal en la educación, pero no podemos decir lo mismo del lugar que ocupa la alfabetización de las imágenes. Cosa extraña si las hay, ya que percibimos imágenes desde una edad un tanto más temprana que nuestro entendimiento del mundo lingüístico, pero muy rara vez recapacitamos en la importancia de conocer e interpretar los códigos que las componen. De aquí, podemos sostener, que “el alcance del término parece haberse ampliado” (Montoya, 2022, pág. 95) ya que no puede limitarse la alfabetización sólo al campo de la escritura y la oralidad, sino que debemos incorporar otras definiciones que especifiquen los campos de competencias en la sociedad actual. Estos escenarios, donde las alfabetizaciones múltiples se incitan desde varios proyectos educativos como “El Camino de la Educación Santafesina” (Cfr. Domínguez, et. al. 2016) y “Leer imágenes” (Cfr. Barolo, et. al. 2021) siguen siendo pocos difundidos, y estos saberes continúan fuera del canon educativo por excelencia en la escuela moderna.

Propuestas para una metodología de alfabetización visual

El pensamiento humano ha evolucionado desde los primeros intentos comunicativos, en muchos casos gestuales y luego, visuales. En las pinturas rupestres y los jeroglíficos podemos advertir los más tempranos desarrollos gráficos de una necesidad por la comunicación. Junto con la evolución del pensamiento, que se vuelve más complejo, avanza también la representación pictórica del mismo. Cada vez se incorporan más códigos y se amplían las temáticas, lo que conlleva a la necesidad de la imposición de reglas de desciframiento. En un estudio reciente (Rojas, 2020), toma una serie de axiomas desarrollado por Flory, según los cuales afirma:

- “No cabe duda de la existencia de un lenguaje visual”.
- “Los sujetos están capacitados, y de hecho lo hacen, para pensar visualmente”.
- “Los sujetos están capacitados, y de hecho lo hacen, para aprender visualmente”.
- “Los sujetos pueden y deben expresarse visualmente”.

A partir de los años 80, con la evidente irrupción de la “sociedad de comunicación” podemos afirmar que la manera más rápida y utilizada para expresar un mensaje, es la del lenguaje visual y audiovisual. De hecho, desde esta época “se multiplicaron los estudios centrados en el papel activo del receptor y la importancia del contexto de recepción” (Valenzuela y Moschini, 2022, pág. 187) Sin ir más lejos, hoy tenemos un lenguaje visual a la orden

del día con los emoticones de “Whatsapp”. Desde el nacimiento, empezamos a aprender convenciones que hacen posible entablar la cultura visual de nuestra sociedad. Las imágenes son lo que aprendemos antes que el significado de las palabras. Pero cabe también aclarar que no se leen de la misma manera, ambas contienen códigos cifrados por el hombre, pero con estructuras diferentes.

Como expresaría Berguer (1972): “Lo que sabemos o lo que pensamos afecta la forma en la que vemos las cosas”. La significación, como también se expresa en “La cámara lúcida” (Barthes, 1990), consta de dos niveles que hacen posible la lectura de la imagen: un mensaje denotado y un mensaje connotado, pero no son sólo estos dos niveles los que sustentan la competencia alfabetizadora, ya que no podríamos dejar de lado la instancia sensual que nos subyuga a la hora de enfrentarnos a un lenguaje un tanto misterioso: “la fotografía no tiene un lenguaje propio. Uno aprende a leer las fotos de la misma manera que aprende a leer las huellas de un electrocardiograma. El lenguaje en el que opera la fotografía es el lenguaje de los acontecimientos.” (Berguer, 2013, p 35)

El mensaje que se denota es aquel que se ve a simple vista, en una significación inmediata. La connotación, por su parte, es eso que subyace al mensaje denotado, de relación arbitraria y plena de equívocos. Estos conjuntos de significantes son el objeto de estudio de la semiología, y lo serán también, en la alfabetización visual. El proceso de connotación es el cual, justamente, permite formular distintos sentidos (interpretados por diferentes receptores) de un mismo material signifiante, en el cual la

información con la que contemos sobre el contexto de producción de la imagen será definitoria de criterios: “Lo que determina la posibilidad de ser afectado moralmente por fotografías es la existencia de una conciencia política relevante.” (Sontag, 1973, p. 32) En este mismo sentido, sobre el rol que jugará quien logre desentrañar los códigos de la producción, la autora Sontag añade que:

“La fotografía implica que sabemos algo del mundo si lo aceptamos tal como la cámara lo registra. Pero esto es lo opuesto a la comprensión, que empieza cuando no se acepta el mundo por su apariencia. Toda posibilidad de comprensión está arraigada en la capacidad de decir no. En rigor, nunca se comprende nada gracias a una fotografía (...) la representación de la realidad de una cámara siempre debe ocultar más de lo que muestra”. (Op. cit., 1973, p. 32)

Para leer el mensaje de una imagen, entonces, será necesario detenerse tanto en su estructura formal como en el contexto que rodea al autor. Por esto podemos decir que la lectura que cada individuo-receptor hará de la misma será efectivamente diversa, dependiendo de la cultura a la que pertenece y del alcance de sus competencias visuales y posiblemente sea esta última lectura, la cultural, la que inunde y complete el círculo significativo:

“La composición, en el sentido más profundo y pedagógico de la palabra, no tiene lugar en la fotografía. La disposición formal de una fotografía no explica nada. Los acontecimientos retratados son misteriosos en sí mismos o explicables según el conocimiento que el espectador

tenga de ellos antes de ver la fotografía”. (Berguer, 2013, p. 35)

Del mismo modo, el intento de una educación visual presenta los obstáculos propios de un sistema estructurado para la palabra escrita y hablada, pero que a su vez necesita de una actualización inminente ya que la sociedad de comunicación y las modernas tecnologías están revolucionando la imagen hasta límites insospechados, transformando las formas de interacción entre los hombres, lo que hace necesario que también avancemos en su estudio y comprensión para no encontrarnos finalmente rebasados e imposibilitados de movernos en un mundo que escapa a nuestras competencias comunicativas.

La alfabetización visual debiera considerarse de importancia en cualquier nivel educativo. Nadie pone en duda que no se puede enseñar a leer ni a escribir sin una pedagogía específica. Así como no se puede alfabetizar visualmente sin una preparación didáctica, estas dos ramas están altamente vinculadas. Cada campo del saber se corresponde a una didáctica específica, es por eso que se necesita, además de la expertez en su campo de conocimiento, un estudio detallado del campo del pensamiento crítico. Los docentes ya son ávidos consumidores de estos cotidianos productos culturales, pero no sólo eso, también deben saber cómo producirlos de forma eficaz. De manera que conviene, no sólo considerar en el plan de estudios del colegio a la alfabetización visual/ audiovisual como un tema transversal, sino también capacitar a sus profesores para hacer realidad un proyecto de tamaño índole desde sus estudios de profesorado, ya que todo

lo que vemos comunica, pero todo lo que no vemos, también. Como expresan las autoras Valenzuela y Moschini, urgente es desmontar la mirada ingenua, porque: “fotografiar es encuadrar y encuadrar es excluir” (Valenzuela y Moschini, 2022, pág. 192)

Elaboración de un proyecto de Educación Transmedia

La propuesta final de esta intervención es la de poder utilizar las competencias adquiridas en una práctica docente específica y concreta. Si bien el desarrollo teórico de la actividad de extensión se centra en la introducción, explicación y ejemplificación a través de diversos discursos y formatos de algunos contenidos considerados básicos dentro de los lenguajes visuales/ audiovisuales, para el cierre de la misma, se invita a los participantes a ir más allá y elegir qué tipo de abordaje es más efectivo para cada aprendizaje en particular. No todos los temas se adecuan de la misma forma a estos lenguajes, y a veces lo que funciona para uno, no es igual de efectivo para otro: no todos los contenidos podrán ser ejemplificados con un vídeo, no todas las músicas motivarán de la misma forma a todos los educandos, ni todas las imágenes hablarán por sí solas y a veces quizás sea necesario extender o ampliar a través del texto y de la palabra escrita u oral, pero lo importante es entender que no siempre será necesario partir desde allí. En este sentido, la educación transmedia será un aliado, ya que implicará una ampliación de las posibilidades que los aprendices podrán producir en todo tipo de medios o plataformas de comunicación, y como ya hemos podido expresar:

“El desarrollo de este tipo de habilidades en dichos niveles resulta vital para la educación de este nuevo siglo, momento crucial en el que los estudiantes no solo deben incorporar contenidos, sino desarrollar pensamiento crítico y adquirir herramientas que les permitan seguir aprendiendo y asimilando nuevos conocimientos y conceptos a lo largo de sus vidas. (...) El aprendizaje transmedia es una forma efectiva y emocionalmente atractiva de enseñar a los estudiantes como dominar las herramientas tecnológicas y de esta manera adquirir conocimientos técnicos y habilidades de comunicación avanzadas, dos requisitos que son cada vez más importantes en las próximas décadas”. (Falasca y Frontera, 2022, p 13)

Conclusiones

Toda teoría de la imagen presupone una teoría de los signos, y es evidente que las imágenes no se representan en modo directo sino que precisan de una lectura. Justamente, entender la importancia de decodificar los distintos sistemas de significación para su comprensión global es el objetivo de esta investigación, ya que hemos podido demostrar mediante el trabajo en el campo que la ausencia del manejo de dichos sistemas semióticos puede causar malentendidos no intencionados en los mensajes a transmitir por parte de docentes y estudiantes, que podríamos superar fácilmente al aprehender los códigos de la narrativa visual/ audiovisual desde una propuesta transmedia y convertirnos en prosumidores conscientes.

En primer lugar se podrá definir que ninguna imagen podrá actuar por sí sola, dependerá del contexto en

el que se sitúe o de las imágenes que la preceden y anteceden (más específicamente en el campo audiovisual pero aplicable a campos más numerosos como la fotografía, el diseño y la pintura). Esta interrelación de componente del lenguaje: las imágenes, son las que forman el discurso; en la medida que el mínimo elemento que un hablante podrá producir es un discurso: no una oración ni una frase, sino un conjunto sistematizado de ellas cuyos elementos son articulatorios e indiscernibles.

Entonces, ¿Puede una persona emitir mensajes sin tener noción de los códigos que está utilizando? Sí, puede. La misma pregunta puede adaptarse para el receptor, sin embargo, los resultados no serán los mismos. Pero esta necesidad de articular aprendizajes formales e informales nos convocan al debate y rediseño de nuestras prácticas de forma inmediata, ya que desafían los modos tradicionales de producción de conocimiento, que no incluye lo transmedia ni las alfabetizaciones múltiples en su currícula escolar real.

Sabemos que existen y que han existido grandes artistas que no conocían nada acerca de la teoría del color, de sus usos, de lo connotado y lo explícito. Se podrá decir, como hemos propuesto, que un “lector pasivo” se transformará en “activo” en el momento que salte de un ver indiscriminado a un mirar selectivo, y en su mirar construya un nuevo discurso, el propio de su lecto-escritura, como lo plantea Barthes (2013) en “Escribir la Lectura”. Este deseo de alfabetización múltiple representa no sólo un conjunto de prácticas descentradas de producción y circulación de contenidos, sino que a la vez nos obliga a

poner en tensión el modelo unívoco de transmisión de conocimiento que tan arraigado se encuentra en nuestra estructura curricular. ¿Cómo podemos aprovechar e incorporar estas nuevas formas de comunicación al interior de la escuela? Todavía es una pregunta que encuentra una cada día más creciente bibliografía de respuestas, pero que se choca con un accionar de implementación lenta. La alfabetización visual puede ser definida como la historia de pensar sobre lo que significan las imágenes y los objetos: cómo se unen, cómo respondemos a ellos o los interpretamos, cómo pueden funcionar como modelos de pensamiento y cómo se ubican en las sociedades que los crearon. La alfabetización visual y transmedia asume hoy el privilegio que durante siglos fue exclusivo de la escritura: la comunicación humana a través de un conjunto de signos. Actualmente, la comunicación visual/ audiovisual impregna nuestro mundo cotidiano; prácticamente estamos pensando visualmente: una imagen vale más que mil palabras, los colores comunican sensaciones, reconocemos más prontamente un producto por su logotipo que por el texto de la marca. Ver imágenes requiere de una participación activa, atenta, que trascienda la impresión primaria que genera lo global y que vaya más allá de ella, al análisis minucioso.

La alfabetización visual/ audiovisual centrada solo en las imágenes de uso convencional dentro de una sociedad determinada, habrá perdido de vista su propiedad más importante: la de comunicar sentimientos y mensajes complejos que van más allá de las palabras y de la traducción exacta. Mensajes que provocan a su interlocutor como nuevo generador de contenido al interpretar

los nuevos enunciados como eternas respuestas y contrarespuestas. La imagen, analizada detenidamente, es la manera predilecta de la formación para el pensamiento crítico. En el contexto de esta propuesta, se entienden las habilidades visuales y transmedia como una serie de competencias relacionadas con la producción, intercambio y consumo de imágenes y medios que necesitan introducirse de forma urgente al interior de las instituciones:

“En un contexto en el que la escuela y la universidad se encuentran atravesadas por nuevas prácticas y dispositivos, es imperioso capitalizar didácticamente los saberes que están por fuera de la institución educativa para transformar la enseñanza en una tarea más significativa, no sólo para los jóvenes y niños de hoy, sino también para la comunidad docente”. (Montoya, 2022, p. 95)

Notas

¹Licenciada y Profesora, Escuela de Artes Visuales 3031, Argentina, Santa Fe, Iriondo, Rosario, Mitre 4571 Piso 10, sofiaborsini@gmail.com

Referencias Bibliográficas

Barthes, R. (1990) *La cámara lúcida*. España: Paidós comunicación.

Berguer, J. (1972) *Modos de ver*. España: Penguin Books.

Berguer, J. (2013) *Para entender la fotografía*. España: Editorial Gustavo Gili

Chomsky, N. (2005). *Language & Mind*. Cambridge University Press.

Debes, J. (1972). *Visual Literacy*. A way to learn, a way to teach.

Falasca, M., & Frontera, C. (2022) *Alfabetización y Competencias Transmedia. Propuestas didácticas para el nivel secundario y superior*. Buenos Aires: Editorial SB.

Gracida, Y López, M. (2002). *Del texto y sus contextos*. México: Edere.

Martínez, E. (2013). *Lingüística aplicada y alfabetización visual. El desarrollo de la competencia intercultural*. Universidad de Murcia.

Ministerio de Educación de Santa Fe. (2016). *Alfabetización en múltiples lenguajes. Campus Educativo*. Santa Fe, Argentina

Ministerio de Educación de la Nación. (2021). *Leer imá-*

genes. Formación Docente. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Montoya, C. (2022). Abordaje Transmedia: nuevas alfabetizaciones y competencias en educación superior. En *Alfabetización y Competencia transmedia: Propuestas didácticas para el nivel Secundario y Superior*. Buenos Aires: Editorial SB.

Moschini, A., & Valenzuela, P. (2022) *Alfabetización Visual. Desmontar la mirada ingenua*. Buenos Aires: Editorial Bonum.

Pevsner, A., & Gabo, N. (1920). *Manifiesto Constructivista*.

RAE, D. (1998). *Diccionario*.

Rojas, S. M. (2020). *Alfabetidad visual aplicada a la identidad gráfica de marcas digitales en la red social Instagram*. Bogotá.

Scolari, C. (2018). *Alfabetismo Transmedia: Una introducción*. En *Comunicación y Sociedad*, 33, septiembre-diciembre, pp. 7-13.

Sontag, S. (1973). *Sobre la fotografía*. Buenos Aires: Debolsillo.

Presentación del libro “El tango en los pies”

Eugenia Calligaro ¹

Introducción

Quería introducir esta ponencia citando los primeros versos de una poesía de Bertolt Brecht que dice así:

“Tebas, la de las Siete Puertas,

¿quién la construyó?

En los libros figuran los nombres de los reyes

¿arrastraron los reyes los grandes bloques de piedra?...”

Esta poesía se llama “Preguntas de un obrero ante un libro” y creo que sintetiza de una manera magnífica ciertos aspectos de la perspectiva antropológica, en el sentido de la necesidad de “documentar lo no documentado” –como dice nuestra querida Elena Achilli (1985), maestra de antropólogos- Esto, la Antropología lo aborda desde el trabajo de campo, donde a partir de observaciones, entrevistas e historias de vida, se recuperan las voces anónimas, en nuestro caso, de quienes asisten a clases de tango y milongas² en la ciudad de Rosario, Argentina. La poesía también deja al descubierto el modo en que, a toda narración de la historia, subyacen relaciones de poder, relaciones éstas que pueden ser interrogadas y por lo tanto subvertidas. Lo que nos lleva al carácter dialéctico de la cultura, es decir a la posibilidad de la cultura como transformación -cito aquí a Ariel Gravano (2021), prolo-

guista de nuestro libro-. Pero también nos hace recordar a nuestro querido Roberto Polaco Goyeneche cuando recita a Homero Expósito: “tomálo con calma, esto es dialéctica pura”.

Este punto se manifiesta, en el tango, en las prácticas emergentes del llamado cambio de roles, en las milongas de mujeres y en las milongas queer, lo que tratamos en el último capítulo; si bien el foco de “El tango en los pies” está puesto en las milongas tradicionales, heteronormativas (hombre que saca a bailar a la mujer, hombre que guía a la mujer a bailar, mujer que “se deja llevar”).

El libro que presenté a la convocatoria de HyA Ediciones (la Editorial de la Facultad de Humanidades y Artes – UNR) se llamaba, al igual que el que presentamos hoy, “El tango en los pies”, y llevaba el subtítulo de “Antropología de una danza”, subtítulo que fue sacado por sugerencia del equipo editor. Tal vez por pensar que la palabra “Antropología” alejaría, de algún modo, al público tanguero que no estuviese interiorizado en el abordaje de esta ciencia social. Esto me recuerda una experiencia que transcurrió en la milonga El Levante, una noche de 2017, cuando yo estaba haciendo trabajo de campo, una observación, sentada en una mesita en un rincón del lugar. La situación era un poco extraña y algo cómica a la vez: estar escribiendo en un lugar donde todo el mundo bailaba, comía, bebía y charlaba amenamente. Encima tenía la dificultad de que necesito lentes para ver de lejos (lo que pasaba en la pista de baile y en las mesas que la rodeaban) y otros para ver de cerca (lo que escribía en mi cuaderno de campo) o sea que tenía que alternar constantemente los lentes. Imagínese, el lector, la escena. En eso pasa cerca

mío un milonguero, me observa detenidamente por unos instantes y me dice: “Lo que es la sapiencia”. Esto me causó mucha gracia, pero a la vez me hizo reflexionar sobre el modo en que se jerarquizan los saberes. A pesar de que el comentario del milonguero había sido irónico, podemos decir que la escritura simbolizaba en ese momento la “sapiencia”, el saber, a pesar de que en la pista de baile existe una expertise de los bailarines de tango que lleva muchos años adquirir.

Después de esta experiencia, decidí seguir el trabajo de campo poniéndome mis zapatos de charol rojo con tacos altos, y sumándome a la fiesta del baile. También porque, al estar escribiendo, me perdía esas ricas interacciones que se dan en el ritual de la milonga, ya que, en los primeros compases de cada tango, se intercambian algunas palabras entre los bailarines, para luego tomarse en el abrazo y retomar la danza. Quería saber de qué se hablaba en ese particular momento. Entonces la escritura pasó a ser una reconstrucción de la experiencia vivida al regresar de la milonga, a altas horas de la noche, situación que merecería una reflexión metodológica del recuerdo y del olvido de experiencias cercanas en el tiempo.

Voy a ir ahora en defensa de la Antropología: creo que la Antropología es una ciencia mucho más cercana a la gente que lo que la mayoría de la gente piensa. En el libro “El tango en los pies”, abordamos la vida cotidiana del mundo del tango y reflexionamos sobre prácticas e ideas sobre las que justamente no nos interrogamos por ser tan familiares y obvias. Contextualizándolas históri-

camente, relacionándolas con teorías presentes en libros y artículos de otros antropólogos que ya han abordado el tema del tango y proponiendo nuestras propias reflexiones, dándole así, “una existencia teórica a lo obvio” -vuelvo aquí a citar a Elena Achilli (1987).

Por otra parte, la mayoría de la bibliografía que encontré sobre el tango se refiere a la ciudad de Buenos Aires, entonces, pensamos que nuestro aporte va en la dirección de escribir sobre el presente y sobre la historia no oficial del tango, al situarse este estudio en la ciudad de Rosario. Abrimos camino en este sentido, junto a otros autores rosarinos como Victoria Colosio (2005) -desde lo pedagógico-Victoria fue mi primera maestra de tango y maestra de tantos otros bailarines-, Lautaro Kaller (2010) -con su historia de la orquesta típica rosarina-, Norma Tonelli (2020) -también introduciéndose en el mundo de las milongas-, Julio César Astorga y Marcela Cejas Calfuqueo (2019) -en un homenaje a Victoria Colosio-. Y es de destacar que todos estos libros fueron escritos en el siglo XXI. Sin embargo, no queremos olvidar los aportes anteriores de Nicolás Zinni (1977) y (1980) y de Rafael Ielpi (1990), sobre todo en su abordaje del período histórico de comienzos del siglo XX sobre el barrio prostibulario de Pichincha situado en la ciudad de Rosario, por donde también circuló el tango.

Objetivos

Objetivo general

- Generar un puente entre mi libro “El tango en los pies” y las personas interesadas en las problemáticas aborda-

das en el mismo.

Objetivos específicos:

- Introducir algunos temas tratados en la investigación antropológica desarrollada durante muchos años en el mencionado libro.
- Hacer una reflexión metodológica, comparando los enfoques diversos planteados en la primera y segunda partes del libro y también la especificidad, en este aspecto, del anexo.
- Presentar algunas conclusiones, que se anticipan desde el mismo título del libro.
- Reflexionar sobre los aportes que los fenómenos de la cultura popular –como el tango– pueden hacer a la Educación Formal en cuanto a sus maneras cotidianas de generar situaciones de enseñanza-aprendizaje y creaciones artísticas transformadoras de las relaciones sociales hegemónicas.

Reflexión metodológica

En “El tango en los pies” se analiza el tango en dos momentos históricos bien diferenciados: 1994-1995 y 2017-2020. Estas dos partes del libro tienen estrategias metodológicas diferentes. Si bien las mismas fueron abordadas a partir de la reconstrucción del presente histórico, desde el “aquí y ahora” etnográficos, la primera parte, se basó en un enfoque antropológico que podríamos llamar “tradicional”, mientras que, en la segunda parte, con una escritura de carácter más intimista, me tomé la licencia de reflexionar sobre mi propia experiencia como “milón-

guera”. En realidad, mi adscripción como “milonguera” fue un proceso que tuvo lugar a lo largo del trabajo de campo de los últimos cuatro años, ya que mi experiencia anterior había sido, primero como alumna, luego como bailarina profesional (bailando en espectáculos), como coreógrafa y como docente de tango; pero no había sido habitué de las milongas. Consideramos válida la particular propuesta de esta “participación observante”, al objetivar las propias vivencias en el registro escrito, lo que permitió realizar un extrañamiento y la posterior tarea de análisis antropológico.

Me remito para avalar esta posibilidad metodológica a la conferencia dictada por Marcel Mauss en 1934 “El concepto de la técnica corporal”, en la que este autor instaba a ocuparse con urgencia de una serie de fenómenos que las Ciencias Sociales aún no habían sistematizado, por lo que figuraban en el rubro de “varios”, fenómenos que él clasifica, al tiempo que logra hacer una primera conceptualización. Define entonces a la “técnica corporal” como el “modo en que los hombres, sociedad por sociedad hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional” (Mauss, M., 1979). Mauss incluye en esta categoría, entre otros, el caminar, el correr, el nadar, el comer, el danzar y también las técnicas de la reproducción, haciendo un esbozo de las diferencias entre culturas del acto sexual.

El autor centra así su atención en el modo en que la sociedad “imprime su sello sobre los individuos por medio de la educación y las necesidades y actividades corporales” (Levi-Strauss, C., en Mauss, M., 1979). Al subrayar la importancia de las técnicas corporales “Mauss toca el

problema de las relaciones entre Biología, Psicología y Sociología”. El interés del enfoque de Mauss reside pues, en revelar a estos fenómenos en su triple naturaleza bio-psi-co-social, fenómenos que hasta ese momento habían sido enfocados desde un reduccionismo anátomo-fisiológico. Mauss resalta la importancia de la educación en la transmisión de las técnicas corporales y es este aspecto y el de la “tradicionalidad” de los fenómenos donde reside la trama cultural de dichas técnicas.

Pero específicamente en lo metodológico, Mauss se atreve a reflexionar sobre su propia experiencia, en particular al relatar la manera en que aprendió la técnica de la natación y al pensar lo difícil que le resultaba cambiar el hábito de una técnica corporal ya incorporada.

Otra reflexión que merece este apartado es el hecho de que, cuando finalicé la Primera Parte del libro era una novel antropóloga de 28 años; y al terminar la Segunda Parte estaba viviendo mis 53 años y había sumado la feliz compañía de un hijo, ya adolescente. En el libro describo mi recorrido por diferentes centros de estudios y desarrollos personales en la investigación antropológica y en la docencia de tango, que tuvieron lugar en los 25 años que separan la finalización de ambas partes del libro, para finalmente expresar: “Todo este trayecto, sin dudas, modificó el carácter de mi relación con el tango, con la Antropología y con la vida misma, y condicionó mi accionar y mi acogida en las milongas.”

Es evidente que, siempre que hacemos trabajo campo, registramos desde la propia experiencia. La diferen-

cia planteada en esta investigación particular tiene que ver con el hecho de que pasé a formar parte de mi propio referente empírico, lo que valoro en el sentido de haber explicitado el carácter de mi propia relación con el tango. Además, hicimos un esfuerzo por poder pensar el propio camino en el devenir de lo colectivo, es decir, cómo mi experiencia individual estaba relacionada con las trayectorias grupales, identificándose con ellas, pero al mismo tiempo planteamos la posibilidad de dar cuenta de la heterogeneidad de los recorridos en el ámbito del tango. Por otra parte, en el Anexo del libro, (donde se expone una breve historia del tango en Rosario desde 1895 hasta el presente), nos basamos en el análisis de fuentes bibliográficas y hemerográficas, a partir de las cuales elaboramos cinco mapas de “los lugares del tango en Rosario” en diferentes épocas, a saber: 1895; 1940-1959; 1994-1995 y 2017-2020.

Estructura y discusiones presentes en el libro

Como dijimos, esta obra se compone de dos partes y un anexo. En la Primera Parte se plasmaron los resultados de una investigación realizada entre los años 1994 y 1995. En dicho trabajo, se presentó una visión panorámica de los sentidos que se producían y reproducían en torno al tango en la ciudad de Rosario, desde el llamado “resurgimiento del tango” (a principios de la década del '80). Allí, se desplegó un abanico de significaciones –en su naturaleza contradictoria– abordando el análisis del imaginario sobre tango que afloraba en el discurso de los actores sociales involucrados en la práctica del baile. Así, la materia prima del trabajo estuvo constituida por

la información obtenida durante el trabajo de campo: se realizaron numerosas observaciones de clases de tango y entrevistas a quienes asistían a ellas (alumnos, profesores, “viejos milongueros” que habían bailado en la llamada “época de oro del tango”, durante las décadas de 1940 y 1950). Este material “en bruto” reveló un mosaico de ideas sobre el tango que corresponden a un tipo de conocimiento específico: el conocimiento del sentido común.

El contenido múltiple y ambiguo del imaginario sobre tango organiza de un modo específico el tiempo, aspectos generacionales (“Pibe, te espero a los 30”), sanciona una normativa que define qué es tango y qué no, trata sobre el valor representativo del tango como símbolo de los sectores populares, de lo porteño, lo local (“Rosario es una ciudad muy tanguera”) y a su vez de lo nacional argentino. De este modo, se intentó desnaturalizar ciertas creencias fuertemente arraigadas, como la de que “el tango es una expresión nacional y popular”, a partir del análisis de la transformación histórica de las expresiones artísticas consideradas “nacionales”, de la puesta en evidencia de las diferentes tradiciones artísticas representativas de cada región del país y de las teorías sobre cultura popular e invención de la tradición (Hobsbawm, E, 1983). Las observaciones se anclaron, en esta Parte, en el contexto situacional de las clases de tango, ya que, por entonces prácticamente no existían milongas en Rosario.

En la Segunda Parte de este libro, se analiza cómo el auge de las clases de tango de las décadas de 1980 y 1990 habilitó el camino para que, desde el año 2000 se abrieran milongas en la ciudad de Rosario, ya que había sufi-

ciente cantidad de gente que había adquirido un “buen nivel de baile”, cosa que es requisito previo para poder formar parte del ámbito de la milonga. Entre 2017 y 2020 se abordó el ritual de estas “milongas recientes”, poniendo el foco en la organización del tiempo y del espacio y en la tipificación de “nuevos milongueros”, quienes muchas veces sostienen valores alternos a ciertos valores hegemónicos naturalizados en la vida cotidiana. En este sentido, en el contexto de las milongas, se suele dar la no discriminación por edad ni por clase social. Así, el valor supremo de la pericia en el baile (el buen manejo en el arte de la improvisación) implica la generación de laberintos en los que se encuentran personas pertenecientes a diferentes clases sociales y disímiles grupos etarios en el abrazo íntimo del tango, lo que se puede reconocer como una práctica contrahegemónica. Si bien se pudo observar la tensión que existe entre esta ley propia del tango (Pujol, S., 1999) y la aparición de algunas ideas y acciones discriminatorias, que se filtran en la milonga.

También en esta Segunda Parte se analiza la Proxémica del abrazo de tango, se reflexiona sobre una experiencia personal como habitué de las milongas; se introduce la problemática de género, en las milongas heteronormativas más tradicionales y en las prácticas emergentes de las milongas queer; y se aborda la importancia de que la práctica del tango se sitúe en la noche: tiempo transgresor que pareciera alejarse del poder; si todos los espacios están colonizados por la banca y la reproducción económica, queda el amparo del tiempo, “el tiempo de la noche como refugio” (Margulis, M., 1994).

Por qué “El tango en los pies”

Aquí voy a revelar algunas de las conclusiones presentes en el libro.

Recordemos que los historiadores coinciden en plantear que el tango surge como danza a fines del siglo XIX. Sin embargo, se suele decir que, con “Mi noche triste” de Pascual Contursi, en 1917, “el tango pasa de los pies a los labios”, para indicar el surgimiento y consolidación del tango-canción.

Después del llamado período de oro del tango en la década del '40, con grandes compositores, letristas y orquestas, ya hacia 1955 el tango entra en un período de decadencia.

Sin embargo, a partir de la ansiada vuelta a la democracia, en 1983, se produce un resurgimiento del tango que se expresa, primeramente, en el auge de las clases de baile y ya en el siglo XXI en el surgimiento de las milongas.

Entonces podemos decir que en los últimos 40 años el tango ha vuelto a situarse en los pies, en un doble sentido metafórico: por este resurgimiento del baile (y es pertinente decir que cuando una pareja baila tango, los espectadores focalizan su mirada en los pies de los bailarines) y por apelar a la búsqueda de un lugar, que suscita sentimientos de pertenencia y arraigo. Es decir, el tango como lugar se acercaría al concepto clásico del lugar antropológico, opuesto a la categoría de “no lugares” con que Marc Augé (1993) define a los espacios más característicos de la postmodernidad (lo que él, más precisamen-

te llama “Sobremodernidad”), esto es, sitios de pasaje signados por la ausencia de relación (como los shoppings y los aeropuertos).

Y si hay algo que se establecen en las clases de tango y milongas son relaciones afectivas: de amistad, de pareja. A la vez que circulan ideas que hacen a la identidad urbana rosarina y posicionan al tango como símbolo de identidad nacional, temas que desarrollamos en diferentes capítulos del libro.

Quería, en este apartado, hacer una breve reflexión sobre la importancia de analizar la dinámica de los fenómenos de la cultura popular, en los que se dan espontáneamente procesos de enseñanza-aprendizaje que podrían enriquecer las estrategias de la educación formal, en nuestro caso en particular, de las escuelas de arte.

Trabajé durante veintisiete años en el Instituto Superior Provincial de Danzas “Isabel Taboga” y en la Escuela Provincial de Danzas “Nigelia Soria”, ambas escuelas públicas de la provincia de Santa Fe. Y vi la riqueza de la implementación de talleres de tango abiertos a la comunidad en los cuales los alumnos podían participar libremente, es decir que eran talleres optativos (no obligatorios). En ellos, en una dinámica cercana a la vida tanguera extraescolar, confluían personas de diferentes grupos etarios con el concomitante intercambio de experiencias intergeneracionales, en un mundo en el que rige el fetiche de la juventud. Se daba entonces, espontáneamente, la no discriminación ante las diferencias mencionadas. Es lo que en el libro llamo “el carnaval del

tango” en sentido bajtiano, como inversión de valores de la cultura oficial.

También me parecería importante retomar en los ámbitos educativos formales espacios como la tradición tanguera de la “práctica”³ y la “milonga” ya que, siendo ésta última un ritual festivo, no deja de ser una experiencia de aprendizaje de tango al tratarse de la búsqueda de los propios caminos en la experiencia concreta de esta danza social, donde se aprenden los códigos tradicionales del invitar a bailar, de la ronda en sentido antihorario en que se circula en la pista, se practica el arte de la improvisación, se profundiza en la relación del baile con la música, se respetan los espacios por donde circulan las otras parejas; y, al mismo tiempo, se genera pertenencia y relaciones afectivas, tan necesarias en el presente contexto en que reina el individualismo y la fragmentación posmoderna. Es decir, se abunda en conocimientos artísticos a la vez que se educa en valores contrahegemónicos, habitando un espacio de sana convivencia.

Voy a pasar, finalmente, a los agradecimientos: en el libro, son más abarcativos, pero en esta instancia me gustaría agradecer, en primer lugar, al Dr. Ariel Gravano, director de mi investigación, por su incondicional guía de tantos años y por haber hecho un bellissimo Prólogo; a los integrantes del Equipo Editorial de HyA Ediciones, quienes me acompañaron con compromiso, pericia y calidez en todo el proceso de publicación del libro, por casi un año; y a Anabel Hernández, con quien codirigimos CESTADANZA, Centro de Estudios de Tango y Danza en nuestra querida Facultad de Humanidades y Artes de la

Notas

¹Licenciada en Antropología (UNR), Profesora de Danza Clásica y Contemporánea (Instituto Superior Provincial de Danzas “Isabel Taboga”), Co-directora del Centro de Estudios de Tango y Danza (Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario), Argentina, Santa Fe, Rosario. E-mail: eugeniacalligaro@gmail.com

²Las milongas son lugares de recreación nocturna donde se baila tango.

³La “práctica” se produce al terminar una clase de tango, y en ella la gente va a bailar, con la misma dinámica que en la milonga, pero suelen quedarse a “practicar” personas que todavía están aprendiendo. Los profesores siguen presentes en este ámbito y atienden las consultas de los bailarines. Sería algo así como un lugar intermedio entre la clase y la milonga.

Referencias Bibliográficas

Achilli, Elena (1985). El enfoque antropológico de la investigación social. Dialogando N° 9. Santiago de Chile--- Notas para una Antropología de la vida cotidiana. (1987). Cuaderno de la Escuela de Antropología N° 2, U.N.R.

Álvarez, Juan (1981). Historia de Rosario. Santa Fe: Imprenta de la Universidad Nacional del Litoral.

Amuchástegui, Irene (1993). La milonga: escenario de bailarines intuitivos. Magazine Danza y Ballet. Año 2. N° 7, Buenos Aires.

Arach, Omar (1994). El caso de las colectividades en la Argentina. Esbozo de una perspectiva para su estudio. Tesis de Licenciatura en Antropología. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. (Inéd.).

Assunção, Fernando (1984). El tango y sus circunstancias. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.

Astorga, Julio César y Cejas Calfuqueo, Marcela (2019). Victoria Colosio. Si te podés mover, podés bailar. Observatorio Iberoamericano de Danza y estudios del movimiento, OM32 Ediciones, Rosario.

Augé, Marc (1993). Los no lugares. Barcelona: Gedisa.

Bajtín, Mijail (1994). "Introducción: Planteamiento del problema". La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. Buenos Aires: Alianza Argentina.

Butler, Judith (2018a). El género en disputa. Buenos Aires: Paidós.

Calligaro, Eugenia. (2021) *El tango en los pies*. Rosario: H y A Ediciones.

Carozzi, María Julia (coordinadora). (2011). *Las palabras y los pasos. Etnografías de la danza en la ciudad*. Buenos Aires: Gorla. -(2015). *Aquí se baila el tango*. Una etnografía de las milongas porteñas. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Cirese, Alberto. (1978). *Cultura hegemónica y culturas subalternas*. Palermo: Palumbo Editor.

Colosio, Victoria. (2005). *Tango para vivir*. Rosario: Sudamérica Impresos.

De Ípola, Emilio (1986). El tango en sus márgenes. Buenos Aires: Punto de vista.

Gravano, Ariel (1985). El silencio y la porfía. Buenos Aires: Ed. Corregidor.

----- (1987). Ideología, cultura popular y formulación clásica del Folklore. Revista de Investigaciones Folklóricas N° 2, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.

----- (1988). Cultura popular e ideología. Revista Folklore Americano N° 45, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, México.

----- (1991). "La identidad barrial como pro-

ducción ideológica”. En Gravano, A. y Gúber, R. Barrio sí villa también. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

------(1993). Lo urbano como objeto significacional. (Inéd.).

------(2008). “La cultura como concepto central de la Antropología”. En Chiringuini, M. C. (Comp.), III edición, Apertura a la Antropología, alteridad, cultura, naturaleza humana. Buenos Aires: Proyecto Editorial.

------(2014). “Tres hipótesis sobre la relación entre sistema urbano e imaginarios de ciudades medias”. XI Congreso Argentino de Antropología Social “Profesor Edgardo Garbulsky”, Universidad Nacional de Rosario.

------(2019). Identidades. Apunte de cátedra para el Seminario de postgrado Dialéctica de la Cultura: las ideologías y los imaginarios. Salta.

------(2021). De ideología a imaginario: un viaje de ida y vuelta. En Revista Sociedad Hoy, 28, Universidad de Concepción, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, Chile, pp.31-55.

Argentino de Antropología Social “Profesor Edgardo Garbulsky”, Universidad Nacional de Rosario.-(2019). *Identidades*. Apunte de cátedra para el Seminario de postgrado Dialéctica de la Cultura: las ideologías y los imaginarios. Salta.-(2021). De ideología a imaginario: un viaje

de ida y vuelta. En Revista *Sociedad Hoy*, 28, Universidad de Concepción, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, Chile, pp.31-55.

Hobsbawm, Eric. (1983). "The Invention of Tradition", en Hobsbawm, E. y Rangers, T., *Inventing Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ielpi, Rafael. (1990). *El Imperio de Pichincha*. Colección ROSARIO historias de aquí a la vuelta. Fascículo N° 8, Ediciones De aquí a la vuelta, Rosario.

Kaller, Lautaro. (2010). *El tango en Rosario*. Origen y desarrollo de la Orquesta típica rosarina. Rosario: UNR Editora.

Margulis, Mario y otros. (1994). *La Cultura de la Noche. La vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*. Buenos Aires: Espasa.

Mauss, Marcel. (1979). *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.

Novack, Cynthia. (1990). *Sharing the dance. Contact Improvisation and American Culture*. Madison, Wisconsin: The University Press.

Soares, Lorene. (2015). *Son necesarios dos para bailar un tango*: Buenos Aires: Ed. Corregidor.

Tonelli, Norma. (2020). Rosario de milongas (2008-2018):

Rosario: Borsellino Impresos.

Westergard, Margareta. (2016). *Tango Pasión. Las reglas del juego*. Buenos Aires: Ed. Corregidor.

Wolf, Mauro. (1988). *Sociologías de la vida cotidiana*. México: Editorial Catedral.

Zinni, Héctor Nicolás. (1977). Autores, compositores e intérpretes de la Guardia Vieja en Rosario, *Revista de Historia de Rosario*. Publicación anual de la Sociedad de Historia de Rosario. Año XV. N° 29, Rosario.

Zinni, Héctor Nicolás (1980). *El Rosario de Satanás*. Rosario: Centauro.

Escrituras en danza. La práctica sensible como creadora de sentido y conocimiento.

Wendy Gilt Lanese¹

Paula Valdés Cozzi²

Introducción

Comencemos por nombrarnos como nos nombraron, Wendy y Paula. Habiendo transitado diversos caminos - un pasado y presente - en el espacio y el tiempo poético, escénico y pedagógico de la danza, actualmente nos interpelan preguntas en común sobre los ámbitos del Saber, de las tradicionales formas de producción, distribución y legitimación de los conocimientos sobre el mundo, muy especialmente en relación con la danza y las formas sociales de la educación.

Así, en la búsqueda de crear y habitar conocimientos que alojen la disidencia y nos devuelvan calidad de vida, la danza nos trajo y nos trae posibilidades para re configurar modos de aprender y educar. Nos interesa particularmente esa zona de experiencia de acceso al saber que propicia la danza en su escenario fundamental, la corporalidad y cada cuerpo. Cuerpo que, en su condición fundamental de darnos existencia implica un saber, comunicación y acción sobre el mundo.

El hombre³ es producto de múltiples movimientos. Ancestralmente la interacción con el medio diseñó su postura y morfología. También sus habilidades motrices, ges-

tuales y comunicacionales. Esto hizo posible el manejo de su materialidad- que también llamamos cuerpo- desde un dominio consciente, con ciertos niveles de eficiencia para accionar en y con el mundo a través del trabajo, la expresión, la creación... el erguirse y andar en dos piernas, el tener la mirada del otro frente a sí, liberar las manos y poder ver en tres dimensiones.... posibilitaron encuentros y construcciones diferentes de la realidad, el tiempo, el espacio y los vínculos. En este sentido se concibe aquí la historia del cuerpo y el movimiento como resultado de procesos antropológicos y socioculturales ancestrales y también cotidianos. De esta forma, trabajar sobre el cuerpo, su postura y acción, es a la vez un trabajo sobre los vínculos y la interacción permanente con el entorno modificándolo y modificándose. Esto impide toda posibilidad de un trabajo aséptico que implique sólo una mirada biológica del sujeto y conlleva a plantearse una vez más la relación movimiento/cuerpo-sujeto/medio en los aprendizajes.” (Ministerio de Educación, 2009, p. 30)

Ofrecemos, por lo tanto, abordar estos pensamientos desde nuestras prácticas, acercándonos al encuentro con un cuerpo no mecanizado, no funcional, no escindido, con la intención de reivindicar saberes que nacen de subjetividades, como forma de comprender el mundo y en una escucha -atención- sensible del contexto. Porque creemos imprescindible recuperar al sujeto en el campo del saber, porque es en él donde sucede esta escucha, y donde el saber toma cuerpo.

Entonces la DANZA desbordada y desbordante, decimos y sostenemos, como territorio del saber sensible de las corporalidades, del ser y el estar en el mundo, abarca y com-

parte con cualquier otro campo de saber, la posibilidad de dar sentidos a las diversas manifestaciones (vivencias) humanas. Es para nosotras, una epistemología del cuerpo, de la racionalidad y del sentir.

En este entramado complejo nos resulta indispensable pensar el cuerpo más allá de una categoría conceptual, porque es precisamente allí, en el cuerpo, donde reside, más aún germina nuestro arte y, es en esa complejidad, donde generamos un pensamiento móvil y el sujeto se vuelve parte sensible con el objeto; en esta relación dialéctica y espiralada los límites se dibujan con una línea de lápiz porque el concepto está respirando y por ende no puede fijarse más que para darnos la posibilidad de construir referencias, que traen (dibujan, hacen aparecer pero también esconden, cuestionan, borron) forma, contenido, sentido y contexto.

En palabras de Paul Valery:

El pensamiento no es serio más que por el cuerpo. Es la aparición del cuerpo la que le da su peso, su fuerza, sus consecuencias y sus efectos definitivos: “el alma” sin cuerpo no haría más que juegos de palabras y teorías.

¿Que reemplaza las lágrimas para un alma sin ojos, y de dónde sacaría un suspiro y un esfuerzo? (Bardet, 2012, p.: 27)

Desde nuestra experiencia docente en ámbitos públicos (ISPD)⁴ como en ámbitos autogestivos e independientes, en nuestra tarea diaria, proponemos un espacio de práctica que aborde esas dimensiones sujeto-objeto, como fluidos y entramados. La práctica es para nosotras, generar potencias de movimiento-pensamiento, aun en la quietud, y entendimiento propio y del otre. Las potencias

de esos cuerpos, creemos, son paridoras de posibilidades heterogéneas entre los huecos que dejan los mecanismos seriados de producción de subjetividad.

Precisamente por ello buscamos gestar un espacio donde trabajar con libertad. El formato de laboratorio-taller nos permitió un tiempo y un espacio por fuera de las demandas de las lógicas institucionales - currícula, plan de estudio y sus contenidos específicos, cronograma oficial-. A partir de esta necesidad nació el taller Escrituras en danza, en el ISPD, donde ambas ya trabajamos. Lo ofrecimos y fue alojado gracias a la apertura que saludablemente es marca de esta institución.

Crear danzas, crear saberes, crear modos de habitar el mundo y de convidar a otros esa posibilidad. Recuperar el valor y los insumos de este hacer para generar corpus teórico desde la práctica y hacia la práctica, para la danza y también para la educación en general.

Entonces, aparece la escritura, como registro sensible, más parecido a un ideograma: la idea se nutre de experiencia. El objeto papel-cuaderno nos permite recopilar, recuperar, recordar nuestra experiencia danzaria, dando un soporte a la existencia de estos saberes que no pueden ser enmarcados, transferidos y discutidos en los términos usuales del debate y producción teórica académicos.

Saberes, que pueden servirse de estos términos pero que se manifiestan primero en la corporalidad vivenciada, en un entramado de lo acontecido, en un tiempo-es-

pacio compartido y colectivo. Saberes, que traen palabras, trazos, preguntas, formas del pensar no universalizantes, estructuras movientes del conocimiento, descubrimientos tridimensionales en el espesor del espacio-tiempo, acción corporal-mental-emocional, que da a lo inefable certeza de ser verdad. Posibilidad de verdad, criterio de realidad y común a todes, bailarines o no.

¿Será posible recuperar el sabor del saber, dar lugar a un convivio poiético en el ámbito de la educación académica? ¿Validar el sentipensar⁵, por ejemplo, ese antiguo conocimiento que nos devuelven los pueblos originarios?

Por último, entonces, remarcar que otros recursos de la estructura mental, emocional, psíquica y física se van abriendo paso en la cognición y generación de saberes para la humanidad: sentir, escuchar, observar; la sabiduría se conquista, siempre momentáneamente, como un estado sensible, perceptivo, intuitivo y no sólo como acumulación de contenidos que podemos nombrar por fuera de nuestra experiencia carnal y subjetiva.

Metodología



Nuestra propuesta durante los encuentros es partir de prácticas compartidas para mover lo sensible.

Nos valemos de dispositivos que vamos creando en nuestro espacio pedagógico dedicado a la docencia en danza y de otros que nos fueron transmitidos por nuestros maestros. Entendiendo el resituar de estos saberes como una decisión política y reivindicando de esta manera el espacio de la clase de danza como un lugar donde circulan saberes, circula pensamiento y se crean conocimientos.

Algunos de estos dispositivos comprenden:

- La improvisación como modo de trabajo de la planificación y su devenir áulico.
- Exploraciones grupales e individuales y sus interacciones.
- Dispositivos lúdicos danzarios para encontrarnos en un espacio/tiempo compartido.
- Recurso de la palabra hablada como guía, utilizada de diferentes modos, dando lugar a que se pueda resignificar en el cuerpo del otro.
- Trabajo con el espacio interno hacia la expansión del espacio parcial. Construyendo el espacio total en relación con los otros.
- Prácticas corporales que se gestionan a partir de principios de movimiento. No utilizamos coreografías preestablecidas.
- Confección in situ de cuadernos u hojas de bitácora -encuadernación artesanal-.
- Habilitar la escritura inmediata, organizada de modo propio durante la experiencia.
- Rescatar esos escritos subjetivos e intuitivos que nacen

casi simultáneamente de la acción para dar entrada, al pensamiento intelectual, una reflexión académica, en el discurso performático.

-Preguntas sobre y durante esa escritura: ¿Qué palabras nos interesa poner en relevancia? ¿Qué palabras nos sostienen?

-Rondas de reflexión, puerta de diálogo y socialización de las resonancias escritas/gráficas ¿Qué experiencias posibilitan un registro escrito que sea permeable y abierto?

Compartimos, a modo de “muestuario” de la tarea de construcción metodológica (método entendido como un modo de hacer), palabras, frases inspiradoras que usamos como guías en el devenir de los encuentros, que surgen en la experiencia preliminar de cada taller y que nos sirven para ofrecer vuelo poético e imágenes que puedan atravesar la corporalidad sensible perceptiva; reivindicando que esas imágenes previamente tienen presencia.

Porque tengo esta experiencia surge esta necesidad en mí y creo la imagen al mismo tiempo que la acción (W. Gilt, curso Propedéutico ISPD, 29 de marzo 2022).

La piel respira- ¿recuerdan tus músculos lo que hicieron para llegar hasta acá? (W. Gilt, curso Propedéutico ISPD, 29 de marzo 2022).

Como tarea: Desmoronarse, practiquemos el desmoronarse, el pesar, el no sostener, quizás eso nos da la conciencia de la tierra (W. Gilt, 5 de octubre, Taller en ISPD).
¿Se puede pensar la presencia desde sentir el peso?
¿Es posible explorar la presencia como quien entra en un

bosque? (W. Gilt, 5 de octubre, Taller en ISPD).

El camino del aire en tu cuerpo. Los dibujos que vos sentís, visualizas, creas, en tu cuerpo que respira (P. Valdés Cozzi, 5 de octubre, Taller en ISPD).

¿Cómo es moverse desde el vacío?

Moverte desde el vacío que genera el aire en tu cuerpo.

Me mueve el vacío.

La vida como territorio de pensamiento e investigación.

“Por eso cada palabra dice lo que dice, y además más y otra cosa” (Alejandra Pizarnik, 2019, p. 283)

¿El camino del medio cómo es? Razón y cuerpo no es un binomio positivo o negativo sino esta idea de multidireccionalidad.

La escritura de los cuerpos.

¿Qué vínculo tenés con tu propio cuerpo?

¿Cómo sentís el volumen en movimiento?

¿Cómo elegís habitar el aire con tu volumen?

Objetivos

Ofrecer una práctica de la danza tomando cuerpo al alcance de todos para posibilitar otros modos de significar y de decir.

Contribuir desde una mirada amplia de la danza al despliegue del sentipensar como categoría de reflexión en y sobre el mundo, como experiencia, escritura y acceso al conocimiento.

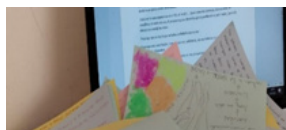
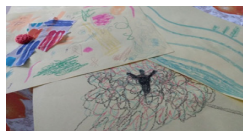
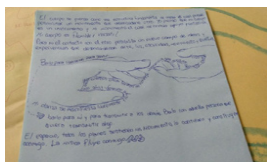
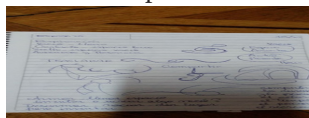
Instaurar categorías móviles líquidas que nos permitan navegar la incertidumbre inventando cartografías

donde lo territorial sea un espacio ganado a fuerza de existir y habitar.

Como dice Gianni Rodari (1983) “«Todos los usos de las palabras para todos» me parece un buen lema, tiene un bello sonido democrático. No para que todos seamos artistas, sino para que ninguno sea esclavo” (p.7)

Resultados y discusión del tema

Esta investigación se encuentra en proceso, durante este año concretamos tres encuentros, cuyas experiencias y materiales recopilados fueron el sustrato que organizamos para el taller ofrecido en Encidiartec. El taller, la cuarta posibilidad de concreción presencial de nuestro proyecto, fue sentido y pensado como una instancia dentro del mismo proceso. Concretarlo trajo resultados nuevos que ponemos en consideración entre lo acontecido, lo que acontece y la expectativa de continuidad del proyecto. Agradecemos la posibilidad de este espacio.



En principio nos interesa compartir aquí la idea que nos convocó a ambas a observar la articulación entre los procesos de las prácticas de la danza y las escrituras:

¿Qué escrituras elabora la experiencia?

Desde este interrogante compartimos algunos registros de cada encuentro:

Nos tomamos un momento y observamos no sólo el sentido del texto sino también ¿qué lugar ocupan las palabras en el espacio de la hoja? ¿Cómo cada una elige componer sentido incorporando espacios vacíos? ¿Cómo se erige en el plano, esa distribución que antes fue movimiento corporal en el espacio del salón? También, ¿de qué modo se dispone cada una a la escritura, que cuerpo toma el escribir, qué direcciones, qué tono, qué lugar en el espacio?

Ahora sí, volver al principio, pero desde otro lugar: ¿Qué palabras nos devolvieron quiénes tomaron el taller? ¿Qué palabras posibilitaron la experiencia? ¿Cómo nos atraviesa el lenguaje? ¿Cómo se relaciona con nuestra práctica de la danza?

Notar que con las palabras surgen preguntas, análisis y posibilidades. Compartimos aquí una selección de escrituras resultantes de los diversos talleres:

“Puente, otro sostén otra forma de... escribir danzar sostener”

“Tensegridad estructura interna, no hueso, tramado”

“Psicología, física, construcción a partir del desmoronamiento”

“Respiración lleno-vacío; Contacto, espacio lleno, Suelto, espacio vacío. Vacío, espero ausente, Actuó, presente lle-

no”. “Armar, llenar espacio, ¿inventar o recrear algo vacío? Desarmar vaciar dar lugar para inventar. Compartir la ausencia y la presencia, el estar, el tiempo, el pensar, el recrear.”

“Tipos de abrazos: cómodo-incómodo. Vacío ¿Qué es? Respiración ritmo. Yo misma en relación al otro, al espacio. ¿Cómo me pienso? ¿Yo mismo que soy?”.

“Sé que mi cuerpo como materia es finito, ocupa un espacio que se puede delimitar, pero mi corporalidad no parece tener estos límites, la pienso más como infinita”.

Para nosotras es revelador leer estas escrituras después de mirar el urdirse de una red entre corporalidad, oralidad y escritura. Es como la tela que la araña deja, que, sin irse se agazapa a la espera de la presa. La danza agazapada a la espera de ser leída, valorada, ingresada, y en esa espera haciendo, danzando.



El estado de danza se enreda con el lenguaje y surgen nuevas formas de decir. Las palabras cuando son presencia cargan un fuerte compromiso, nos construyen y esto también puede implicar destrucción.

Cómo desandar el camino de la palabra dicha que invita, que propone, que sugiere, que guía, que parte de un cuerpo, que es cuerpo y se hace cuerpo en quien escucha, cuerpo y movimiento.

Allí encuentra otros sentidos, y también, otras palabras.

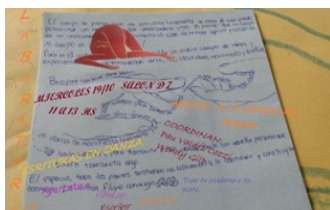
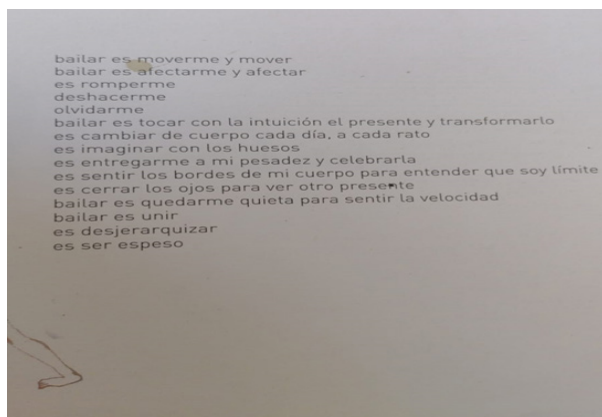
Conclusiones (provisorias)

Ma. de los Ángeles Gonzales (2022, 16 noviembre). La poética debería ser la base de todo proyecto educativo [Conferencia de cierre Congreso Encidiartec 2022, IV Encuentro de la Red Internacional de Docentes Investigadores de las Artes y las Culturas].

Es imprescindible evidenciar que lo sensible es parte del conocimiento, que el movimiento es parte de lo sensible y que la construcción de conocimiento es siempre en relación. A esto tiene mucho que aportar la práctica de la danza, cuando reconocemos que se danza desde la corporalidad y alimentando la posibilidad de hacer poética. Las escrituras propias que surgen del movimiento y el trabajo en relación con otros nos traen una evidencia rica en matices, estos matices engrosan la capacidad humana de estar en el mundo y nos recuerdan que ineludiblemente las diferencias son fundamentales en la “construcción del saber”.

En este punto de nuestro trabajo, podemos decir que la danza trae aportes valiosos para dar a la educación como garantía de acceso a la integralidad del desarrollo de ser humano y es necesario que esto nos haga repensar a los hacedores de la danza, transformaciones también hacia el interior de la propia práctica.

La poética al alcance de todos, parafraseando a Gianni Rodari (1983):



Nota. Adaptado de Hacer magia (Asuntos de Danza), Fabiana Capriotti, (p.13)

Notas

¹Wendy Gilt, Profesora de Nivel Superior, Instituto Superior de Danzas Isabel Taboga N°5929, Rosario, Santa Fe, Argentina, wendygilt@hotmail.com.

²Paula Valdés Cozzi, Profesora de Nivel Superior, Instituto Superior de Danzas Isabel Taboga N°5929, Rosario, Santa Fe, Argentina, pauvalcozzi@gmail.com

³Es interesante poner en evidencia que todavía en el 2009, aún en textos y pensamientos progresistas como este, se utilizaba un lenguaje que excluye a la mujer y a las disidencias. De igual modo es necesario destacar las maravillosas conquistas que nuestra época trae en esta cuestión.

⁴Instituto Superior Provincial de Danzas N°5929 “Isabel Taboga”, Rosario, Santa Fe, Argentina.

⁵Como una necesidad inminente de no seguir dejando el sentir afuera de las categorías que construyen pensamiento, traemos esta palabra de referentes de pueblos originarios, y rescatada en luchas ambientalistas y por compañeras activistas de la danza Movimiento Noa.

Referencias Bibliográficas

Bardet, M. (2012). “Pensar con mover. Un encuentro entre danza y filosofía”. Editorial Cactus.

Capriotti, F. (2016). “Hacer magia (asuntos de danza)”. Editor Pablo Cabrera.

Pizarnik, A. (2019). “Poesía completa”. Penguin Random House Grupo Editorial.

Rodari, G. (1983). “Gramática de la fantasía”. Editorial Argos Vergara.

Documentos oficiales y Normativas

Ministerio de Educación de la pcia. de Santa Fe.

Dirección de Educación Superior e Investigación Educativa Equipos Técnico. Resolución N° 528- *Diseño curricular para la Formación Docente, educación primaria*. Santa Fe, Argentina.

Narrativas del silencio, la voz de la educación artística en la escuela.

Henry Wilson León Calderón ¹

Introducción

La Educación Artística pretende alcanzar su afirmación como área fundamental de conocimiento, equiparada en importancia a otras asignaturas en la escuela. Pese al esfuerzo de docentes, artistas e investigadores en diferentes partes del mundo, su lugar aún es secundario en el ámbito educativo. La investigación sobre los fundamentos epistemológicos y metodológicos de un programa de Licenciatura en Educación Artística de una Universidad de Bogotá, D.C., ofrece elementos encaminados a ubicar la Educación Artística como objeto de estudio e identifica aspectos clave que contribuyen a constituir la como un tipo de conocimiento esencial en y para la educación. La investigación mixta cualitativa-cuantitativa, ex post facto, con enfoque hermenéutico para el análisis, confirma que la Educación Artística al cimentarse en la experiencia y el desarrollo de proyectos desde los cuáles se busca “decir” de las realidades individuales y colectivas, forja un lenguaje y pensamiento propio: simbólico – metafórico, a su vez con una mirada crítica intertextual de la realidad. Se concluye que, desde sus diferentes lenguajes y perspectivas, la Educación Artística crea y re-crea procesos cuyo producto está constituido por una compleja narrativa de silencio y requiere de estrategias educativas

que permitan navegar al interior para interrogar lo que no dice la obra y descubrir lo sustantivo de ella, siendo, a su vez, insumo para la formación, desde la escuela, de espectadores como narradores complementarios.

La Educación Artística, algunos casos en América Latina

La Educación Artística en América Latina como área fundamental y obligatoria en la estructura curricular oficial, en el caso de Perú se integra con el área de comunicación por ser un medio alternativo de expresión para el desarrollo del lenguaje en los niños y las niñas de Educación Primaria, pero en la Educación Secundaria es área de conocimiento independiente (Área de Arte y Cultura) e incluye los lenguajes de música, teatro, danza y artes visuales, con enfoque de competencias (trascienden el ámbito escolar y son necesarias en la vida misma), a partir de tres capacidades básicas: 1.) Percibe manifestaciones artístico-culturales; 2.) Contextualiza las manifestaciones culturales; 3.) Reflexiona creativa y críticamente, esta última “supone interpretar las intenciones y significados de manifestaciones artístico-culturales que hayan visto o experimentado y emitir juicios de valor, entrelazando información obtenida a través de la percepción, el análisis y la comprensión de los contextos” (MINEDU-Perú. 2017, p. 61).

México ofrece los “conocimientos y las habilidades propias de los lenguajes artísticos: artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro, que les permitan desarrollar su pensamiento artístico” (SEP. 2011, p. 13),

incluye la toma de decisiones como perspectiva de vida, desde un componente cultural-social y establece tres ejes: Apreciación, Expresión y Contextualización. La interculturalidad en México, al igual que Perú y Ecuador reconoce los saberes ancestrales de las Comunidades Indígenas.

Colombia entra en la esfera de las competencias con enfoque Intercultural en dos vertientes, una emanada del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y otra proveniente del Ministerio de Cultura (MinCultura).

El MEN tiene dos visiones sobre lo que es la Educación Artística, una los Lineamientos de la Educación Artística, de base filosófica “en torno al problema de lo artístico y de la estética, como campo en el cual ella se reconoce sistematizadora del pensamiento sobre los valores supremos del espíritu leídos en clave de educación y pedagogía” (MEN-Colombia 2000 P. 12), sus puntos de apoyo son: la estética, lo bello, lo perfecto del objeto para la vista o el oído que, al ser traducido a la actualidad, adquiere una interpretación autónoma, aunado a la relación de opuestos de los procesos dialécticos; lo sensible, que construye una relación entre el pensamiento y la percepción; lo espiritual, que se afirma en la existencia de un talento innato y en el hecho de que el arte puede ser asequible y disfrutado por todos, aun cuando hay un nivel superior que requiere de cualidades especiales “la producción artística es también de tipo espiritual y consciente, por esto hasta cierto punto todos pueden practicar el arte, más para rebasar el punto en el cual propiamente empieza el arte se requiere un más elevado

talento artístico innato” (MEN-Colombia. 2000, p. 21). De otra parte, las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (2010), tienen un sustento más sociológico, producto del trabajo mancomunado con el Ministerio de Cultura:

La Educación Artística es el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario (MEN – Colombia. 2010, p. 13)

Caso emblemático es Chile, su larga tradición “se remontan a finales del siglo XVIII, época en la que se fundó la Academia de San Luis, institución donde se dictaba una clase de dibujo” (Memoria Chilena. SF)². Para el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) la Educación Artística debe trascender el currículo: “El arte —y su expresión contemporánea por esencia— mueve un límite, lo que parece no calzar con nuestros modelos curriculares y evaluativos que, en su ejercicio de uniformidad, tienden a delimitar, a enmarcar”, (CNCA. 2013, p. 11), su Caja de Herramientas para la Educación Artística (2016) busca “fortalecer... la adquisición de habilidades humanas generales, la formación de valores y la respuesta frente al estudio de áreas que no son necesariamente artísticas” (CNAC. 2016, p. 14). Resaltado en el texto original). El Ministerio de Educación determina los lenguajes de enseñanza (música, danza, teatro, artes visuales) y añade seis opciones en el Plan de Formación Diferenciada Humanístico – Científico, cada institución educativa escoge

aquellas que “satisfagan las expectativas o necesidades del contexto: Artes Visuales, Audiovisuales y Multimediales; Diseño y Arquitectura; Interpretación y Creación en Danza; Interpretación y Creación en Teatro; Creación y Composición Musical; e Interpretación Musical” (Rojas y Del Valle. 2020, p. 17).

Brasil incluye la intuición, enfatiza en lo cultural, donde lo pluriétnico está estrechamente unido a lo pluri-lingüístico en un tejido de semejanzas y diferencias en las comunidades, instauro la experiencia y la vivencia en el territorio, haciendo coparticipe a los estudiantes del acto creativo como algo que debe resultar connatural al Arte, donde las técnicas y códigos de los lenguajes artísticos pertenecen al proceso de subjetivación, a la adquisición de herramientas propias del ámbito personal, son contextualizadas y revertidas a la comunidad misma:

É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas (Mineducación-Brasil. 2018, p. 193).

Cada uno de los lenguajes, se organizan teniendo en cuenta seis dimensiones de conocimiento y son invariables para cada uno de los lenguajes, según la Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição, Reflexão (Mineducación – Bra-

sil. BNCC, 2018, p. 194 - 195). Se caracteriza por no ser secuencial, ni lineal y tampoco jerárquica.

El sustento de los programas, en la mayoría de los países del mundo, parten de los objetivos de las hojas de ruta (Lisboa 2006 y Seúl. 2010) que la UNESCO, propone para asentar la Educación Artística en la escuela:

La educación artística debe desempeñar una función importante en la transformación constructiva de los sistemas educativos, que se esfuercen por satisfacer las necesidades de los estudiantes en un mundo que se transforma con rapidez, caracterizado, por una parte, por notables adelantos tecnológicos y, por la otra, por injusticias sociales y culturales de difícil solución (UNESCO. 2010, P. 2).

La lucha por lograr un lugar de reconocimiento en la escuela va más allá de Latinoamérica, es común denominador en otras partes del mundo “The arts occupy a peripheral position in education systems all over the world ... This position reflects the status of the arts within and across cultures more generally” (Morrissey y Kenny. 2021, p. 1). El currículo escolar, mayoritariamente, se constriñe a políticas macroeconómicas, pruebas internacionales (Tipo PISA), a una linealidad por niveles: preescolar, educación primaria, secundaria y grados para cada nivel. El Arte en la educación fractura, explora y propende por alternativas diferentes (Sánchez de Serdio. 2010), otorga un estatus único al docente, con respecto a las demás formas de conocimiento, el docente-artista (León y Álvarez, 2020), dado que se le valida su rol como educador y a su vez como artista:

*El diseño se hizo mediante una matriz orientadora
(Ver Esquema 1.).*

CATEGORÍA: EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Descripción de la categoría:

Subcategoría	Categoría	Pregunta Orientadora
--------------	-----------	----------------------

Esquema 1. Matriz guía elaboración entrevista, elaboración propia.

Las artes como una herramienta ... permiten generar espacios articuladores de pensamiento crítico, afecto, negociación y relación, donde todas las personas que son parte de dicho espacio alternativo vivencian un proceso creativo que les permite repensarse socialmente ... [cada] artista-docente ... cruza su modelo y experiencia docente con la artística, a través de procesos reflexivos y experimentales ... más allá del proyecto personal (García-Huidobro y Schenffeldt, 2021. P. 26 – 31).

En el nicho Arte, educación, creación, exploración se encuentra el potencial narrativo del silencio.

Metodología

La investigación con enfoque cualitativo y cuantitativo, de tipo ex post facto se cimenta en tres categorías: Educación Artística, Formación de formadores y Territorio y práctica, su objetivo: indagar sobre los fundamentos

epistemológicos y pedagógicos de una Licenciatura de Educación Artística de la ciudad de Bogotá.

Se aplicó una entrevista de 11 preguntas: 6 de Educación Artística; 3 de Formación de Formadores; 2 de Territorio y práctica, validada mediante grupo de discusión de docentes (N=3) con nivel de maestría, dedicación de tiempo completo y actividades investigativas en Instituciones de Educación Superior. Un docente-investigador con énfasis en comunicación social, una docente-investigadora en temas culturales y una docente-artista investigadora. El diseño se hizo mediante una matriz orientadora (Ver Esquema 1.).

La entrevista a 3 docentes del programa (N=2 hombres, N=1 mujer), 3 estudiantes (N=2 mujeres, N=1 Hombre), 2 egresados (N=1 mujer, N=1 hombre), se hicieron de forma presencial y remota a través de la plataforma Teams, en todos los casos se contó con los respectivos consentimientos informados.

Se aplicó una encuesta en línea utilizando Google Forms, validada mediante el método Delhpy (Hurtado. 2012) por docentes-investigadores (N=4) de 3 universidades de Bogotá, D.C.: N=3 con formación de maestría y N=1 con doctorado, 23 preguntas para estudiantes y 21 preguntas para docentes. La diferencia en los estudiantes está relacionada, de una parte, con la disciplina de mayor fortaleza (música, danza, teatro, artes visuales, literatura, proyección social) con respecto a otra disciplina que la complementa dentro de las mismas opciones y de otra parte, indagar sobre el propósito como futuro docente en

el territorio de influencia de la prácticas o experiencia artística. A los docentes, se les preguntó específicamente la asignatura en la que tenía mayor carga académica, equivalente a la disciplina de mayor fortaleza de los estudiantes. Es definió una escala de valoración de 1 a 5, donde 1 es el menos importante y 5 el de mayor importancia, además de dos preguntas abiertas:

-Seleccione y escriba el nombre de un elemento (objeto, concepto, lugar, personaje, etc.) con el que identifique la Licenciatura en Educación Artística.

-Escriba una razón por la cual seleccionó ese elemento.

Respondieron N=79 estudiantes (N=56 Mujeres, 70.1% y N=23 Hombres, 29.1%), lo que representa el 35,6% del total de la población de estudiantes a la fecha de realización de la encuesta (octubre de 2021), y N=5 docentes (N=4 Hombres y N=1 Mujer), es decir el 62% del total de docentes de tiempo completo adscritos al programa.

El rango de edad de los estudiantes es amplio: el 38% se ubica entre los 18 y los 25 años; el 35,4% entre los 26 y los 35 años; el 22,8% mayor a 36 años, hasta los 56 años inclusive. Por tanto la formación de formadores en la Licenciatura de Educación Artística es una educación exclusivamente de adultos bajo el principio del andragogo-artista y permite ver desde diferentes lugares experienciales el proceso (Peralbo, et. al. 2011). Para el análisis hermenéutico de la información se diseñó una matriz, en formato Excel, de doble entrada: por una parte los Instrumentos (Documentos, Entrevistas, Encuesta), y por el otro las categorías, en cada hoja una fuente de información: Docentes, Estudiantes, Egresados.

Resultados y discusión del tema

Al interior del programa el debate respecto a la Educación Artística se debate entre dos discursos culturales: Eurocentrista y decolonial (Errazuriz. 2001; Barriga. 2013; González y Fernández. 2018). Para los docentes camino, recorrido, ruta y propuesta, determinan el lugar del formador, como tal señala, indica, orienta, muestra para ayudar a reconocer, identificar, construir: “el reconocimiento de unos lenguajes, de unas maneras artísticas, unas rutas que la pedagogía permea y permite enseñar, aprender, construir no solamente con los estudiantes sino con los pares académicos” (Docente-2).

Los estudiantes encuentran en el proceso la oportunidad de descubrir, explorar “la Educación Artística es entrar al mundo del arte, experimentar” (Estudiante-1), atañe a la persona, navega en su mundo interno y la forma como vincula lo que expresa con el contexto y las otras personas, “la veo como una dimensión del ser humano, que interviene en todas las facetas: en su interior, con su entorno, en la relación con sus congéneres. Una forma de expresión” (Estudiante-2). Así, el aprendizaje implica unas maneras de hacer subjetivado, mana del silencio: la emoción, la pasión y la sensación de libertad y de empoderamiento: “La Educación Artística significa libertad de expresión, de emociones, de sensaciones, de belleza. Es experiencia, técnica ... como futuros educadores artísticos hacemos esto por amor, por pasión ... una semilla de revolución para que todo cambie” (Estudiante-3).

El arte en la educación ayuda a germinar el sentido crítico y lo integra al proceso y al producto, como analogía de manera que requiere de ser develado por parte del espectador mediante un lenguaje propio, de profundo conocimiento, se trata entonces de re-crear y descubrir lo oculto, desde el afecto y la experiencia:

La educación artística más allá de pretender enseñar un lenguaje artístico específico, acerca al estudiante al arte a través de los diferentes lenguajes artísticos ... hace parte del ser humano, de su evolución. Despierta el interés, el amor hacia ese conocimiento, para lograr la comunicación y expresión libre de lo que siente. No [de forma] convencional, con palabras o expresiones lingüísticas orales o escritas, sino de forma diferente, alternativa, el arte es otro lenguaje, una especie de lenguaje subliminal (Egresada-2).

Entre tanto, el saber disciplinar regulado, institucionalizado se interroga a sí mismo, va más allá del resultado inmediato, explora opciones, abre caminos, ayuda a descubrir, se trata de incentivar la búsqueda partiendo de la experiencia, se valida el potencial:

Hay chicos que hacen teatro, toman un texto dramático escrito y lo montan ... para divertimento. Cuando uno señala que la misma obra puede tener giros diferentes, descubre que se puede concebir de diferentes formas, ese es nuestro aporte como academia (Docente. 3)

Otro lugar es el de la Educación Artística como lenguaje y pensamiento, una dualidad interdependiente con el contexto. No es posible desvincular uno de otro (Vi-

gotsky. 1999), juntos dan sustento al proceso educativo y a su vez al desarrollo mismo de sujeto. Es el resultado de un proceso histórico – social, se produce en las interacciones subjetivas, designa cosas, acciones, propiedades, en un complejo sistema de enlaces y relaciones propias (Luria. 2000). Lenguaje y Pensamiento en la Educación Artística crea la perspectiva fundamental del campo educativo, porque cobija en un mismo lugar diversos elementos constitutivos en el campo educativo y de las artes dando cimiento a la Educación Artística en la educación: Experiencia, lenguaje como sistema simbólico en su más amplia mirada (no solamente el alfabético), pensamiento, imaginación, el cuerpo como organismo subjetivador que aprende, las narrativas que hacen visible la condición humana y sus vicisitudes en un contexto social-cultural en permanente transformación, es lo que de alguna manera podría integrar lo que se enseña y lo que se aprende mediante la Educación Artística. La re-presentación, la re-creación, el re-conocimiento de lo humano, pero también la creación, la co-creación, la expresión del sentir, del ser y la posibilidad de difundirlo, ponerlo en común (comunicarlo), tiene unas maneras propias desde cada uno de los lenguajes. La pregunta sería: ¿Cómo se piensa y se ha pensado el mundo, la condición humana y sus vicisitudes sonoramente, visualmente, corporalmente a través de la danza, del teatro? Las respuestas se encuentran en las obras y en la historia del arte y lo que no se ha dicho de ellas o las que aun permanecen invisibilizadas o por ser creadas.

La formación de formadores y los docentes exploran en esa parte del mundo que se guarda, se preserva

con sigilo y que emerge en la experiencia artística: “ellos tienden a expresar, a manifestar todo lo que han vivido, a contar cosas. Uno como docente media, para que exploren toda esa conflictividad y esas diferencias” (Docente 2) así mismo lo reconocen los estudiantes “¿Qué pretendo transmitir? ¿Qué técnica utilizo? ¿Por qué ese conjunto de colores? o en la música ¿Por qué utiliza este ritmo? ¿Cuál es el sentido de que vaya más rápido o tan lento en una danza? Son diferentes elementos y puntos de vista, de lo que se quiere decir” (Estudiante 2).

En la Educación artística convergen miradas y posibilidades diversas y le es connatural el silencio, en las conflictividades ocultas, en lo que se pretende transmitir, en el sentido que se da a las acciones, a las pausas, a los colores, los aromas, la palabra (hablada, escrita, cantada, representada). El espectador por su parte es agente fundamental, lo subjetivo, lo propio de ese otro que, desde su propia experiencia, dilucida lo que el Arte le dice. Un acto de completa libertad que asume desde su propia sensibilidad la interpretación de lo que se presenta, para fraseando a Montes (2001) lo que se dice “se vuelve obstáculo, dibujo, presencia, se hace visible, olfateable, extraño” (P. 70). Sin público no hay producto artístico: “otra cosa que es común, es el público, porque si yo creo cualquier tipo de obra, hago una masturbación mental (Sic) y nadie lo ve, no hay arte, no hay comunicación” (Docente. 3).

Reflexión final no concluyente

Términos como: libertad, expresión, creatividad, comunicación, convivencia, son asociadas entre ellas, junto a unos atributos que complementan el discurso de la Educación Artística: desarrollo, pensamiento, lenguaje, sensibilidad, emotividad. Así encontramos: Libertad de expresión, libertad de pensamiento, desarrollo de la creatividad, acto creativo, desarrollo de la capacidad comunicativa a través del lenguaje artístico, Expresividad y convivencia (con relación a conflictos personales, sociales, familiares), sentipensante³. Tras bambalinas, a veces en el escenario navegando imperceptible, se encuentra el decir. Siempre hay un algo revestido de qué: qué contar, qué manifestar, qué señalar, qué interrogar, qué controvertir. Ese algo invisible tiene un mundo por descubrir, está latente en la obra, y lucha por salir.

El arte en la educación, más precisamente la Educación Artística tiene como tarea hacer visibles, parafraseando a Paul Klee. En este sentido, cada producto desarrollado en el marco de la Educación Artística es de por sí un relato, un micro-relato de la realidad individual y colectiva e induce al espectador a la condición de narrador complementario. La relación artefacto - espectador lleva a la producción de correlatos, en virtud de la experiencia subjetiva. Ningún producto artístico es visto de la misma manera por dos personas. Se puede decir que es un diálogo con la intimidad de cada quien, desde el silencio. En este sentido la Educación Artística ofrece los elementos desde los cuales se puede generar la formación de espectadores, no contemplativos sino co-creadores de relatos

desde el silencio, de lo que no se dice explícitamente, pero se quiere decir implícitamente, a la manera de un narrador complementario.

A manera de ejemplo de ese cómo, un fragmento de Hamlet, de Shakespeare (Acto III, Escena XVIII)⁴.

POLONIO.- Señor, la Reina quisiera hablaros al instante.

HAMLET.- ¿No ves allí aquella nube que parece un camello?

POLONIO.- Cierto, así en el tamaño parece un camello.

HAMLET.- Pues ahora me parece una comadreja.

POLONIO.- No hay duda, tiene figura de comadreja.

HAMLET.- O como una ballena.

POLONIO.- Es verdad, sí, como una ballena.

HAMLET.- Pues al instante iré a ver a mi madre. Tanto harán estos que me volverán loco de veras. Iré, iré al instante.

Delannoy (2012) utiliza este fragmento para resaltar la percepción como idea de lo que se quiere hacer ver a través de la palabra y la acción dramática: la nube y sus cambios (un camello, una comadreja, una ballena). El público no percibe la imagen sino el concepto de nube y las formas fácilmente reconocibles. El autor-dramaturgo se vale de la experiencia del espectador y de ese juego infantil tratando de identificar formas en los cambios caprichosos y momentáneos de las nubes. El lenguaje y la imaginación nos lleva a actuar como-si percibiéramos y comprendiéramos lo mismo, aunque no de la misma forma “Deberíamos usar la imaginación y el lenguaje para hacer como-si y ser conscientes que esta actitud nunca

lograra revelar una entidad objetiva pre-existente – ni ponernos de acuerdo” (Delannoy. 2012, p. 12. Resaltado en el texto original).

Una interpretación diferente, no desde la apariencia, la percepción y la experiencia sino desde lo que ello implica como sentido dentro del relato, está inmerso en la situación. La metáfora, como forma de conocimiento en el arte, Eisner (2020), requiere de la interpretación para navegar en el interior de la obra en busca de significados “la interpretación es un intento de atravesar las características superficiales de la obra para construir significados que de otro modo no estarían disponibles” (p.150).

Retomando a Hamlet se propone una elucidación desde la metáfora: La nube, invisible a los ojos del espectador es una analogía que representa a la Reina, madre de Hamlet. Como en toda analogía se requiere conocer las propiedades del objeto mismo que se utiliza de referencia y comparación. Así, la nube se interpone a los rayos del sol que llegan a la tierra y produce sombra. En la obra la Reina interfiere la búsqueda de Hamlet para debelar la verdad sobre la muerte de su padre: ella hace sombra, no deja ver la luz; para Hamlet su madre es cómplice del asesinato de su padre, siendo ella misma ahora la esposa del nuevo Rey. Cuando Hamlet hace que Polonio confirme las imágenes de la nube se infiere el carácter irónico y la fuerte carga de rencor con la que se refiere a su madre.

Ubica a Polonio en un lugar estratégico (en el espacio escénico un sitio adecuado como intermediario, él es los ojos del espectador, para hacer ver) e induce la visión de

un animal que resulta inofensivo (el camello), una prueba de subordinación, para pasar a la comadreja (mamífero pequeño, siempre dispuesto al ataque... Está físicamente muy bien dotada: sabe trepar, correr, escabullirse por pequeños agujeros, nadar e incluso bucear), hasta llegar a la ballena (en este caso la referencia no es al animal sino al mito bíblico de Jonás, – persona a quien Yahveh comisionó para proclamar juicio contra Nínive y destruirla a causa de sus pecados – y la ballena).

Dos formas de analizar un mismo texto, la primera, la palabra, la imaginación y la experiencia para hacer ver; en el segundo, el conocimiento de los atributos propios de las cosas (tangibles o intangibles) sirven de referencia para crear la metáfora y construir el sentido de lo que no se dice y está oculto en lo que se dice. Retomando a Eisner (2020), se puede afirmar con él.

A veces decimos de un personaje de una obra de teatro o de una película que es real como la vida misma. En estas situaciones la imagen imaginativa actúa como una plantilla mediante la cual reorganizamos nuestra percepción del mundo. Adquirimos nuevos esquemas. Creo que esta es una de las razones por las que los déspotas han tenido las artes como peligrosas. Las artes ofrecen una plataforma para ver las cosas de maneras distintas a como se ven normalmente. (p. 106-107).

Notas

¹Magister en Investigación Social Interdisciplinaria, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Grupo de Investigación Académica para la Transformación Social – GIANTS, Bogotá D.C. – Colombia, correo institucional: henry.leon@uniminuto.edu.co

²Memoria Chilena es una página Web de la Biblioteca Nacional de Chile y del Servicio Nacional de Patrimonio, que tiene como uno de sus temas el de la Educación Artística. Disponible en: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3367.html#presentacion>

³Eduardo Galeano toma la palabra para escribir: «Me gusta la gente sentipensante, que no separa la razón del corazón. Que siente y piensa a la vez. Sin divorciar la cabeza del cuerpo, ni la emoción de la razón». Fals Borda cuenta de dónde toma el término, como lo cita Jaramillo (2012). “el término “sentipensante”, noción que reconoció haber tomado prestada de los campesinos momposinos (Costa Atlántica), para denotar aquella persona que combina en todo lo que hace, razón y pasión, cuerpo y corazón” Ver Artículo en: <https://www.redalyc.org/pdf/640/64023055015.pdf>

⁴Vigotsky (2005) hace un profundo análisis de Hamlet en Psicología del Arte, sin embargo, no repara en este fragmento, pero deja claro que “se trata de una tragedia de proyecciones ... tiene su significado y nos permite adivinar su sentido recóndito ... de lo externo a lo interno, de la forma (“palabra”) al significado (“silencio”) ... este es el camino no solo del artista autor, sino del crítico lector con el fin de descubrir la esencia de la obra” (p. 356. Resaltados en el texto original).

Referencias Bibliográficas

Barriga, M. (2011). La investigación creación en los trabajos de pregrado y postgrado en educación artística. *El Artista*, (8) pp. 317-330. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87420931021>

Delannoy, L. (2012). Conferencia magistral: Neuroartes, de la experiencia como conocimiento. En Bogarín.

Javier (Coord.) (2012). Saberes de la imaginación. Memoria del I Foro de Investigación y Creación en las Artes como Producción del Conocimiento. Editorial Universitaria Universidad Autónoma de Baja California.

Errázuriz, H. (2001). Mejorar la calidad de la Educación Artística en América Latina un derecho y un desafío.

En UNESCO (2001). Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe. P. 15 - 19. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133377_spa

CNCA – Chile. (2013). Completando el modelo educativo 12 prácticas de educación artística en Chile. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2013/05/libro-completando-modelo-educativo.pdf>.

Consejo nacional de las Culturas y las Artes (2016). El aporte de las artes y la cultura a una educación de calidad caja de herramientas de educación artística. https://ec.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2021/01/0.57_El-

aporte-de-las-artes.pdf

García-Huidobro, R., y Schenffeldt, N. (2022). Artistas

León, H W; Álvarez, E Y. (2020). Docente – artista: formación de docente en educación superior. *Inclusión & Desarrollo*, 7 (2), pp. 5-21

Luria, A. R. (2000). *Conciencia y Lenguaje*. Visor.

MEN - Colombia. (2000). *Lineamientos Curriculares, Educación Artística*. Cooperativa Editorial Magitrio.

Ministerio de Educación – Brasil. (2016). Base Nacional Comun Curricular, Educação é a base. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/>-(2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. www.mineducacion.gov.co

Ministerio de Educación - Perú. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo>

Montes, G. (2001). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.

Morrissey, D. y Kenny, A. (2021). Teacher-artist-partnership as teacher professional development Irish Educational Studies 2021, DOI: <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1910972>

Peralbo, R.; Durán, J.; Sorroche, A.; Bellido, C.; Mo-

león, M.; Lozano, I. (2011). De artista a andragogo. Experiencias educativas de docencia no reglada en cursos dirigidos por artistas contemporáneos. *Arte, Individuo y Sociedad*. 23 (1), P. 29-44. doi: https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2011.v23.n1.3

Rojas, P., y Del Valle, N. (2020). Educación artística en Chile. Apuntes sobre sus condiciones históricas e institucionales. *MGC, revista de Gestión Cultural*, 16, pp 8 – 27. <http://www.uchile.cl/publicaciones/176318/mgc16-educacion-artistica-en-chile-historia-vigencia-proyecciones>

Sánchez de Serdio, A. (2010). Arte y educación: diálogos y antagonismos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 52, pp. 43-60. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a02.pdf>

SEP - México. (2011). Programas de estudios 2011, guía para el maestro. <https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/07/artessec11.pdf>

UNESCO. (2010). Segunda conferencia mundial sobre la educación artística. La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística. (2006) Hoja de Ruta para la Educación Artística Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. www.unesco.cl

Vigotsky, L. S. (1999). *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación. (2005) *Psicología del Arte*. Editorial educación y pueblo.

1

Culturas, Artes y Educación

Semilleros

Infancias compartidas

Daniela Avecilla ¹

María José Moyano

Keila Aylén Valenzuela Godoy

Introducción

Cómo estudiantes del Profesorado de Nivel Inicial y desde la cátedra de Alfabetización Inicial que sostiene su eje fundamental en la alfabetización cultural, participamos de un proyecto interinstitucional con la Biblioteca pedagógica Eudoro Díaz y estudiantes de la Tecnicatura en realización audiovisual.

Cabe aclarar que según el diseño curricular de nuestra carrera, Alfabetización Inicial es una materia que dispone de cuatro horas semanales de cursado en el segundo cuatrimestre y está enmarcada dentro del Campo de la Formación Específica, integrando el Sub-campo de los saberes a enseñar y las problemáticas del nivel.

En virtud de dar continuidad a nuestras trayectorias pedagógicas recuperamos experiencias de lectura y escritura a partir de textos literarios; iniciadas en el espacio de Taller de expresión oral y escrita en 1º año y continuadas en Literatura de 2º año y Lengua de 3º año en el primer cuatrimestre, anhelando continuar con la construcción de nuestro camino lector.

Además retomamos conceptos de infancias, el lugar de la lengua materna y el juego entre otros, desarrollados en Sujeto de la Educación de 2º año de la carrera.

En este proyecto en cuestión, trabajamos el tema infancias a partir de pensar la alfabetización literaria con el libro “Muñeco de barro” de Emma Reyes y la posibilidad de llevarlo a un libro objeto, destacando que la temática atraviesa totalmente nuestra profesión.

Metodología

La docente de cátedra nos informó que a partir de este proyecto transdisciplinar e interinstitucional, buscaban generar un espacio de encuentro durante la formación en el que podamos trabajar en forma mancomunada, rompiendo las fronteras de los campos disciplinares, abordando el conocimiento desde las múltiples miradas, enriqueciendo nuestra formación al habitar el conocimiento junto a pensamientos diversos, aprendiendo a ponerlos en diálogo, para generar el hábito del trabajo colaborativo.

Al ser informadas de este primer encuentro, no sentíamos que se podía generar algún tipo de vínculo entre nuestro profesorado y la tecnicatura de artes visuales. Más allá de que se nos había explicado el objetivo del proyecto, el cual era que podamos tomar herramientas significativas que nos sirvan en nuestra práctica docente y viceversa, nuestros interrogantes iniciales fueron ¿Cómo articular ambas carreras? ¿Que puede aportar una a la otra?

Como primera instancia de este proyecto fuimos invitadas a “La sala Lavardén” donde se realizaría el primer encuentro. Allí se comenzó con una presentación acompañada de un fragmento de “Muñeco de barro” de Emma Reyes, este era un cuento que nosotras ya conocíamos y trabajamos, por eso nos resultó familiar; pero la propuesta fue abordada diferente ya que nos invitaron a pensar en una palabra que nos había dejado ese fragmento. Algunas de ellas fueron infancia, niñeces, desigualdad, entre otras.

Seguidamente se propuso dividir al grupo en dos, al comenzar la propuesta se repartieron papeles de dos colores, éstos se utilizaron luego para poder realizar la división. Dicha división estaba abocada a poder transitar por diferentes experiencias, uno era el taller sonoro y el otro el taller corporal.

La finalidad de estos talleres era recrear el fragmento de “Muñeco de barro”, haciendo foco en cómo trabajan los estudiantes de la Tecnicatura en realización audiovisual, compartiendo los mismos espacios, señalando qué instrumentos y qué equipos utilizan.

Experiencia corporal

Durante la primera parte de la experiencia jugamos con nuestras sombras, realizando distintas figuras frente a un proyector donde se pudo observar cómo iban cambiando las figuras teniendo en cuenta la perspectiva de cada una. Después, sentadas en ronda, detrás de una tela blanca, teníamos que adivinar la figura/animal que rea-

lizaba cada una delante del proyector. La siguiente consigna fue, representar con diversos materiales otorgados por ellos el fragmento leído en un principio. Entre todas decidimos armar con esos materiales el muñeco con cada una de sus partes, y realizar el torso con distintos bollos de papel. Luego nos propusieron recrear la escena y cada una tomó un rol distinto, enseguida nos ubicamos y realizamos dos o 3 veces la misma pasada.

Experiencia sonora

En la primera parte de la experiencia sonora nos convocaron a realizar actividades con el cuerpo, bailar al ritmo de la música, enfrentarse con alguien al frenar la canción y emitir un sonido (propuesto por el guía); cómo actividad inicial permitió un desprendimiento personal y entrada en confianza espontánea. Luego, como una segunda instancia, se abocaba a poder experimentar los diversos sonidos que se creaban con variados objetos cotidianos, como latas, cucharones, cortar papeles, chapitas, cubiertos, etc.

Posteriormente tuvimos que pensar en tres momentos del cuento que más nos impactaron, escogimos “cuando cortan el muñeco”, “el anuncio de su muerte” y “entierran y juegan con sus partes”. Para poder recrear estas secuencias tomamos los materiales brindados anteriormente, nos dividimos en grupos y así recreamos escenas diferentes, una vez creadas las secuencias de las escenas se realizó una puesta en común de dichos momentos.

Objetivos

El segundo encuentro programado por el proyecto quedó a cargo del profesorado de Educación Inicial donde tomamos como eje y nexo convocante a las diferentes infancias, ya que fue el término que repercutió desde el primer encuentro.

Como una forma de visibilizar algunas de las diferentes infancias, teniendo en cuenta que la literatura, no puede obviar temas como el amor y la muerte, entre otros y siendo conscientes de que estos temas no son sencillos, sería tonto que los abordaremos con excesivas seguridades o con displicencia. Aún queda en pie el corral del que habla Graciela Montes cuando dice que se ajena al niño de los sucesos que ocurren en la realidad y se trata de evitar que la cuestione, como la forma que tienen los adultos de encerrar a las infancias. “Los corrales cambian de sitio, se modifican, se disimulan pero están.” En este sentido, al igual que la autora estamos convencidas de que con los chicos se puede hablar de cualquier tema importante de la vida. Por ello realizamos una selección de fragmentos del libro “Memorias por correspondencia” de Emma Reyes que ha sido la base literaria de la propuesta, a partir de sus cartas articulamos con los siguientes textos: “La niña y el cordero” Marina Colasanti, “Formas de ver” Liliana Bodoc, “Un mar para Emilia” Liliana Bodoc, “Rula busca su lugar” Mar Pavón. Tomamos esta oportunidad de encuentro para poder compartir con los estudiantes de la Tecnicatura en realización audiovisual, algunos objetos lúdicos mediadores de ternura que utilizamos para alfabetizar desde la Literatura. Teniendo en

cuenta también que la literatura leída de viva voz por los adultos le ofrece al niño/a demostraciones contundentes sobre el significado revelador que puedes seguir encontrando en los textos, ese que ya ha experimentado desde que alguien lo arrullaba o le contaba historias.

Nuestro principal objetivo era poder ofrecerles a otros estudiantes un espacio de juego mediado por la Literatura en torno a las infancias. Una experiencia enriquecedora donde se invite a reflexionar en torno a la construcción colectiva de saberes en el marco de la alfabetización cultural.

Al encomendarnos la organización del segundo encuentro en nuestra Institución utilizamos las horas cátedras de la materia, aportando distintas propuestas, objetos mediadores, pensando el espacio y el momento. Una vez que se tomó la decisión de lo que se iba abordar para comenzar a darle forma a la propuesta creamos subgrupos los cuales estaban encargados de mostrar dichos cuentos mencionados con distintos objetos mediadores. Ya que en este gesto intencional que se da al hacer uso de dichos objetos, se puede apreciar el arte de la acción que impulsa a la creación de historias, creando una situación de ficción atendiendo a la lógica del niño/a.

Por otro lado, nosotras como educadoras tenemos una naturaleza política, porque la existencia de la ciudadanía requiere de la alfabetización. El educador político si bien no puede hacer todo, hace algo y su tarea es descubrirlo, y dependerá de su coyuntura histórica y social. Y uno de los problemas que no nos dejan llegar

a ese “algo” es que dejamos de pensar históricamente. Cómo dice Paulo Freire (2016) “Nosotros inmovilizamos la historia”, por ejemplo, cuando decimos “esto es esto y se acabó”, aunque no siempre el “esto” es el “no esto”. Por ello, con las propuestas literarias que acercamos al grupo lo que intentamos hacer como educadoras políticas es encontrar ese “algo” y romper con ese “esto es esto”. Y así lograr un pequeño empujón en la ciudadanía, porque al ver el mundo comprendemos las palabras y al comprender las palabras, comprendemos el mundo.

La última clase antes de las vacaciones de invierno nos encontramos con la profesora y dialogamos sobre cómo podría ser el encuentro; allí también definimos qué objeto lúdico acompañaría a cada texto literario. Así mismo se decidió que dos compañeras dramatizen a los personajes Caperucita y su abuela, para dar inicio a las actividades de esta propuesta generando un entramado lúdico, ya que dicha forma es la abordada en las propuestas en el Nivel Inicial.

Resultados y discusión del tema

Como mencionamos anteriormente cada subgrupo tenía una tarea, ellas se dividían de la siguiente manera:

El grupo 1 estaba encargado del kamishibai, que quiere decir “teatro de papel”, es un recurso utilizado como forma de contar historias, que se originó en el siglo XII en los templos budistas de Japón. Para el cual se utilizaron ilustraciones en papel combinadas con textos que iban pasando en el teatrillo de madera artesanal denominado kamishibai, para realizarlo hay que combinar

dibujos e ilustraciones, construcción de objetos y narración oral.

Nosotras utilizamos este recurso para contar el cuento “Rula busca su lugar” de Mar Pavón. El cual cuenta la historia de una niña a la que mandan a hacer varias tareas que se supone que le corresponden, como hacer los mandados, cuidar a sus hermanos, limpiar, etc. Pero para la niña ninguno de esos era su lugar, su lugar estaba en la escuela estudiando y no limpiando.

Para realizar el kamishibai elegimos las imágenes más relevantes y que resumían correctamente la historia que estábamos contando. Una vez elegidas, se decidió imprimirlas. A la hora de relatarlo, leíamos un fragmento cada una, mientras las demás pasaban las imágenes del cuento.

Para el cierre de la propuesta, planteamos un momento de reflexión en el cual debían escribir algo que le quisieran decir a Rula para motivarla a buscar su lugar, luego compartimos lo escrito y llegamos a la conclusión de que no hay que rendirse ni bajar los brazos hasta encontrar nuestro lugar, donde pertenecemos.

El grupo 2 estaba a cargo del sector de “Formas de ver” que fue pensado a partir del cuento con el mismo nombre. Dicho relato, cuyas autoras son Liliana Bodoc y Nadia Romero Marchesini, cuenta desde el punto de vista de una nieta, sobre los lentes de su abuelo y que cada uno permite ver la realidad desde una mirada diferente. Este tiene lentes grandes, pequeños, en forma de media luna

y lentes como binoculares.

De esta manera, para llevar a cabo el sector, se debatió sobre cómo se podría llevar a cabo una actividad que medie el relato. Lo que se sabía era que se quería realizar el relato con el mediador de ternura P.U.P., que son las siglas de “pequeño universo portátil”, y está diseñado con un paraguas e intervenido de maneras diversas. Justamente, este era el problema a debatir con el grupo, cómo intervenimos el paraguas. Surgió una lluvia de ideas, en relación al mismo, acordando que de cada alambre del paraguas colgaban cintas de colores, y de ellos, lentes diversos, coloridos y divertidos.

El siguiente problema a resolver fue, qué actividad podemos realizar finalizado el relato. De esta manera, también surgió una lluvia de ideas, algunas de ellas fueron centrarse en la infancia o que se imaginen que se podría ver o cómo se ve con cada lente (ejemplo, lente con marcos verde, se ve como un alien). Al final, como resultado de un acuerdo grupal se decidió centrarse en la infancia, pero desde el recuerdo. Es decir, su consigna consistió en seleccionar y colgar de una de las tiras de lentes que nos llame la atención, un papel contando ese momento o recuerdo al que nos lleva.

También, surgió como idea, crear los lentes del abuelo. Creando así, los lentes binoculares con dos tubos de papel higiénico, mientras que el lente pequeño

Con alambres y el lente grande, fueron conseguidos gracias a una donación de una persona cercana.

Por otro lado, como resultado, el sector fue preparado con un escenario que consistió en una manta sobre el suelo, en el cual se sentaron las relatoras del cuento

y por turnos iban sosteniendo el P.U.P. En los momentos que se nombraron los lentes del abuelo, se relataba con los lentes puestos. Al finalizar, se compartió con los invitados esos materiales y se los invitó a realizar la actividad acordada.

El grupo 3 estaba a cargo de realizar una manta contadora la cual es una estrategia innovadora para desarrollar la oralidad y la escucha en los/as niños/as, ya que tiene como objetivo recuperar el valor afectivo-vincular de la palabra narrada en la construcción de subjetividad en los/as niños/as.

¿Dónde y cómo surge? aguja e hilo se juntan para tejer memoria y construir identidad. En América Latina y el mundo, distintos grupos de personas se han apropiado del tejido para trazar sus historias y hacer memoria de sus logros y trágicas experiencias. En Argentina la educadora de Nivel Inicial Laura Quinteros utilizando esta técnica crea las mantas contadoras de historias, relatos de cuentos y leyendas. Un saber artesanal, un lenguaje ancestral que habita en la construcción colectiva.

En este caso nosotras tomamos el cuento de “Un mar para Emilia” el cual nos conmovió muchísimo e interpeló por la historia que tiene detrás. A partir de esta misma, realizamos la manta contadora la cual intervenimos con témperas. De un lado dibujamos las montañas con la casa de Emilia y de otro lado el mar con la ciudad. Además, arriba del mar, la escuela y la casa de Emilia pusimos abrojos para abrochar los personajes realizados en cartulina, para que, a medida que la historia se iba rela-

tando pudiéramos cambiar de lugar a los personajes. Luego de relatar el cuento, les propusimos a los estudiantes que estaban escuchando el cuento que pudieran escribir en unas botellas realizadas por nosotras con cartulina algún sueño que hayan tenido en su infancia y no pudieran concretar. Después, cada uno pudo compartir su experiencia y llegar a la conclusión entre todos de que nunca es tarde para alcanzar los sueños que uno desea.

El grupo 4 estaba encargado de realizar un libro objeto del cuento “La niña y el cordero” de Marina Colasanti. Antes de contar cómo hicimos el libro objeto, comentaremos qué son los libros objetos.

Los libros objetos son elaborados como una adaptación para mediadores de lectura, se los piensa desde el arte, como una forma de proponer el goce estético en la lectura; esto aparece unido al signo lingüístico, es decir, el signo estético y el signo lingüístico aportando a la narración de una historia. La intención con la que surgen tiene que ver con crear un recurso que sirva para contar historias y que fuera accesible para todo lector, que no tuviera barreras para los lectores.

Se eligen los libros más apropiados para convertirlos en libros objetos, no cualquier libro puede serlo. Al momento de la creación se intenta que estén involucrados la mayor parte de los sentidos en la lectura, esto significa que los niños puedan leer con todo, no solo con la vista y en este sentido el libro objeto se presta para que vuele la creatividad, ya que su formato no tiene una estructura fija y dependerá hasta donde llegue la imaginación.

En cuanto a sus características, la creación es completamente libre, si se debe tener en cuenta como dijimos anteriormente que el libro objeto tiene que ser accesible para todos y todas. Ahora bien, no todos los textos literarios pueden ser libro objeto, la elección de los mismos lleva un gran trabajo y proceso de investigación. Se buscan los cuentos pensando en hacer un trabajo más profundo, no solamente la historia en sí misma, sino también poder ir más allá del cuento, generar una base para luego seguir trabajando, seguir pensando, generar discusiones. La idea del libro objeto como disparador es que las personas que lo lean queden interesadas y vayan a buscar más textos que hablen sobre ese tema.

En cuanto a la creación de nuestro libro objeto. En un primer momento pensamos cómo pasar el cuento “la niña y el cordero” al formato de libro objeto. Elegimos realizar los personajes la niña, el cordero y el lobo y que la historia transcurra dentro del sueño de la niña. Para esto pintamos una caja totalmente cerrada, que contaba con un dispositivo en el frente que se levantaba y encastaba manteniendo elevado el frente de la casa de la niña, para usar la estructura de la caja como escenario, el cual estaba intervenido de manera que representaba el bosque del sueño de la niña.

Los personajes fueron totalmente hechos en crochét y la cama de la niña fue realizada artesanalmente. La mayoría de los materiales utilizados fueron reciclados. Luego de la lectura del libro, se realizó una charla donde la pregunta disparadora era ¿qué miedo tuvieron o tienen y cómo superarlo?. Se les dio unos minutos para

poder contestar y seguido de esto se socializo de manera general.

Personajes: en cuanto a la implementación de los personajes de La abuela y Caperucita, se pensó como una forma de poder aportar lo lúdico a la propuesta. Durante la presentación de la propuesta, La abuela irrumpe buscando a Caperucita ya que se habían escapado del cuento, luego se encontraban y comenzaban con un diálogo, entre ellas y con el público, que invitaba a generar un clima literario. Seguidamente se encargaban de realizar la división de los grupos, repartiendo caramelos a los participantes, así cada grupo se dirigiría a los stand de los cuentos. Los personajes se mantuvieron y acompañaron durante todo el trayecto de la propuesta.

Conclusiones

Al decir de Skliar que no hay sujeto uno, sino que somos sujetos de pensamiento fundados en un “nosotros” que incluye humanos, tecnologías y espacios, que forman y transforman un pensamiento plural desde los modos de producción. Consideramos fundamental el trabajo colaborativo y en grupos que aportó para el resultado final. Como sujetos en formación y en la interacción con otros logramos enriquecer nuestros conocimientos, pudiendo conocer otras formas, otros recursos desde donde poder abordar los cuentos literarios. La relación entre el arte y nuestra práctica docente se vinculan y enriquecen muchas veces las propuestas, acercando entre otras cosas lo cultural a los/as niños y niñas.

Al mismo tiempo nos propusimos aportar a las trayectorias propias y del grupo que participó en el proyecto, a partir de un intercambio recíproco de saberes adquiridos hasta el momento, donde se proponga un espacio de construcción cultural para que puedan concebir una alfabetización integral.

También nuestra intención estuvo puesta en fomentar el aprecio por los libros como fuente de conocimiento universal, a fin de desarrollar la práctica de lectura que refiere al Nivel Inicial, para la capacitación adecuada en la profesión docente.

Notas

¹Estudiantes de la carrera Profesorado de Educación Inicial, Escuela Normal Superior N° 36 “Mariano Moreno”, Rosario, Santa Fe, Argentina. Contacto: keila.godoy00@gmail.com

Referencias Bibliográficas

Barberis, R. y Actis, B. (2013). Las aulas de literatura. Homosapiens.

Devetach, L. (2012). La construcción del camino lector. Comunicarte.

Freire, P. (2016). El maestro sin receta .El desafío de enseñar en un mundo cambiante. Siglo Veintiuno.

López, M. E. (2015). Artepalabra. Voces en la poética de la infancia. Lugar Editorial.

Montes, G. (2002). El Corral de la infancia. Fondo de Cultura Económica.

Origlio, F. (2015). La alfabetización cultural en la escuela infantil. Hacia otra mirada de la educación inicial. Nove-duc.

Ortiz, B. y Zaina, A. (2016). Literatura en el jardín de infantes. Criterios y propuestas para la acción. Homosapiens.

Reyes, Y. (2007). La casa imaginaria .Lectura y literatura en la primera infancia. Grupo Norma.

Rodari, G. (2011). Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Colihue.

Santa Cruz, E. (s/f). Objetos lúdicos. Mediadores de ternura. Noveduc.

Seppia, O.; Etchemaite, F.; Duarte, M. y Almada, M. (2009). Literatura, niños y jóvenes y El texto literario. En I.B-Souto, M. (2017). Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Homosapiens.

Skliar, C. y Larrosa, J.(2011). Experiencia y alteridad en educación. Homosapiens.

Terigi, F. (17/03/2018). Acceso, permanencia y egreso en el Nivel Superior. El aporte de las perspectivas de las trayectorias escolares. Ministerio de Educación de Santa Fe. Conferencia en el marco del ciclo de acompañamiento en la escritura, del concurso de titularización de Superior.

“Son o serán”. El proceso creativo y la investigación en arte

Denise Camiscia ¹

Introducción

Quizás sea conveniente comenzar con una advertencia al lector: La presente investigación sobre adultocentrismo es un insumo personal para el proceso creativo. Se adapta a los requerimientos formales de presentación escrita del Congreso, sin embargo no es un producto en sí misma, ni pretende por sí sola producir ningún aporte al cúmulo de escritos académicos existentes en torno a la problemática que aborda. Se trata, en los términos propuestos por Henk Borgdoff (s/f), de una investigación en las artes; y en términos personales de un puente que une teoría y práctica, quehacer artístico y cotidianidad. Oscila por lo tanto entre el discurso académico y el recurso poético, recurre constantemente a la autorreferencia, como una oda a la subjetividad.

Los límites bien definidos del binomio teoría-praxis, presentes en la perspectiva académica hegemónica (el campo científico) se borran y entrecruzan en el quehacer del artista cuando se aborda el proceso creativo como investigación. Teoría, experiencias, sensaciones, prácticas, recuerdos, sabores, lo onírico y lo cotidiano se entrecruzan configurando una metodología diferente, un proceder que se distancia de dichas formas de conocimiento, y que produce bajo sus propias formas.

Esa es la naturaleza de la presente investigación. En

consecuencia, resulta pertinente contextualizar el surgimiento de la inquietud personal de trabajar en torno a la problemática del adultocentrismo. Habiendo transitado por la carrera de Ciencia Política en la Universidad Nacional de Rosario, trabajado durante diez años con infancias en un instituto propio de enseñanza de danza, realizado las prácticas docentes correspondientes al último año del Profesorado de Danzas en el Nivel Inicial, y encontrándome en lo personal en el camino hacia la maternidad, surge la necesidad de reflexionar sobre el rol docente, y sobre el rol del adulto en general en relación con las infancias. Entendiendo además que todo arte es político, me aventuro a investigar sobre el adultocentrismo para producir una performance que a priori engloba todo lo que me conmueve, intentando además un diálogo entre el formato académico y el poético (formatos que hasta ahora he transitado por separado).

El adultocentrismo refiere a una relación social de poder, donde los adultos ocupan un rol central, y establecen con las otras generaciones un vínculo asimétrico que contiene y reproduce autoritarismo y desigualdad. Hablar de adultocentrismo es hablar de violencia. Una forma de violencia que de manera silenciosa opera en todas las instituciones sociales: en las familias, en las escuelas, y en los distintos niveles y organismos del Estado.

“Nombrar esta relación desigual de poder como adultocentrismo (Alfageme y otros, 2003; Cussiánovich, 2010; Duarte Quapper, 2015) y dar cuenta de los vínculos conflictivos inter e intra generacionales que genera, es un hecho político y ético reciente y necesario.” (S. Mora-

les y G. Magistris, 2019)

Como sucede en toda relación social desigual de poder, existen una serie de características que se atribuyen a cada actor social, y que conforman sus estereotipos. De esta manera, existen formas de ser y de estar atribuidas a los adultos, y otras atribuidas a las infancias.

Está claro que efectivamente existen diferencias entre un adulto y un niño, no se trata de borrar esas diferencias. La pregunta gira en torno a la negación del otro, en este caso los niños, como sujeto, y a la utilización de la violencia simbólica como modo de reafirmar esa relación de poder. En el paradigma adultocéntrico, el niño todavía no es. La idea de infancia hegemónica comprende aquella etapa de la vida que cobra valor en tanto período de preparación para la vida adulta. La infancia en sí misma no es valorada, sino que es entendida como un peldaño, una etapa que hay que atravesar con los ojos puestos en “ser grande”. Mientras ello sucede, las voces de las infancias permanecen relegadas al ámbito de lo privado, segregadas del ámbito público de la ciudadanía. El aporte de Rousseau al denunciar que los grandes educadores “buscan siempre al hombre en el niño, sin pensar en lo que es antes de ser hombre” es de suma relevancia, pues quienes buscan al hombre en el niño nunca lo encuentran, y terminan por definirlo como un ser incompleto, imperfecto. Admitir que la infancia nos prepara para la edad adulta no implica educar al niño siguiendo el modelo del hombre ya hecho. Por el contrario, se debe partir del reconocimiento que la infancia tiene maneras de ver, de sentir, de pensar que le son propias. “La obra maestra

de una buena educación es hacer un hombre razonable. Y se pretende educar a un niño por la razón! Es empezar por el fin, es querer hacer de la obra el instrumento.” (Rousseau, 1762)

Es necesario repensar la niñez, y repensar las relaciones posibles entre adultos y niños. Repensarlas en términos de diversidad, no para que se espere de los niños un comportamiento adulto, sino para que desarrollen su subjetividad como niños y que sus formas de ser, hacer y estar sean consideradas como formas propias de seres humanos, sujetos de derecho (y no como “aquellos que viene que quien todavía no conoce la verdadera vida”). (S. Morales y G. Magistris, 2019).

El adultocentrismo produce unos modos de gestión de las corporalidades y sexualidades de las personas de acuerdo a la posición que se les otorga en las estructuras del ciclo vital. En esta economía libidinal se destacan unos modos de gestión para quienes se han auto impuesto como poseedores de una madurez y legitimidad para establecer normatividades y valoraciones de los cuerpos sociales definiendo lo permitido (sentir, experimentar y desear) y lo prohibido (lo que no debe hacer, sentir y desear). Así, se le otorga a la adultez los permisos (en contexto patriarcal, heteronormado, machista, sexis y homofóbico) para experimentar de manera independiente, mientras que a niñez, juventud y adultez mayor se les gestiona desde la subordinación y la castración de sus deseos. (Duarte; 2015, p. 420).

Metodología

1. Para abordar el proceso creativo como investi-

gación, utilicé los siguientes dispositivos:

2. Revisión bibliográfica. Lectura y análisis de bibliografía académica sobre adultocentrismo.
3. Observación participante. Realizada en dos entornos concretos: Instituto de enseñanza privada de danzas de la ciudad de Rosario (“Danza Conmigo”); y Jardín de infantes Nucleado N°228 “Flor del Jacarandá”. Recopilé durante 30 días expresiones, frases, conversaciones espontáneas y cotidianas que reflejan la problemática aquí abordada.
4. Encuesta abierta. Realizada sobre una población total de 25 personas pertenecientes a mi círculo cercano/familiar.

Objetivos

1. Registrar los principales conceptos y categorías teóricas que conforman la perspectiva del adultocentrismo.
2. Identificar en el proceso de la práctica investigativa elementos para la composición de la performance “Son o Serán”.

Resultados y discusión del tema

En el presente apartado iré intercalando elementos conceptuales y decisiones escénicas que fui tomando a partir de la lectura de esos conceptos. Tal como explicité anteriormente, la presente investigación es un apoyo para la creación escénica. Durante el proceso creativo, me permití relacionar libremente cada concepto con

preguntas, impulsos creativos, elementos que podrían componer la escena, acciones que podría realizar, etc. Intentaré en este apartado reflejar ese proceso en el que convergen los dos objetivos de la presente investigación: registrar cuestiones teóricas e identificar en el proceso elementos para la composición.

La palabra adultocentrismo, por sí sola sugiere algunos aspectos a tener en cuenta a la hora de pensar en la espacialidad de la puesta en escena. Abordando el concepto desde la literalidad, y desde una sensibilidad Camp, decidí en primer lugar colocar en el centro del espacio a un adulto, un grande. Se trata de una mujer de dimensiones exageradas, muy alta, casi un mito. El espacio destinado para que el espectador recorra la obra es la periferia de la sala, alrededor de la estructura que compone el vestido de la mujer. El personaje central es enorme, y el espectador solo puede verlo desde abajo, y desde la oscuridad. Su mirada nunca se cruza con los pequeños, en este caso, los espectadores.

La palabra infancia viene del vocablo latino infans: “que no habla, incapaz de hablar”. Desde sus primeros usos designa una falta, imposibilidad o incapacidad. Asimismo, la etimología griega de la palabra alumno refiere a la falta de luz.

En relación a “no tener voz”, surge el impulso de utilizar en la performance sobres pintados/escritos por niños. Una representación metafórica: mensajes de niños que no le llegan a los adultos, o los mensajes del niño a su “yo” adulto. Las interpretaciones son diversas. Propongo

el sobre como forma adulta de anotar de algo. El cuerpo en escena es un adulto haciendo “cosas de adulto”. Realiza una acción simple: descarta los sobres sin abrirlos, sin leer sus mensajes. Los sobres intervenidos por niños caen al suelo desde la altura, y el espectador puede optar por abrirlos. Si lo hace se encontrará dentro con el siguiente poema de Jairo Anibal Niño (s/f)

- ¿Qué tienes en el bolsillo?
 —Un caballo.
 —No es posible, niña tonta.
 —Tengo un caballo que come hojas de menta y bebe café.
 —Embustera, tienes cero en conducta.
 —Mi caballo canta y toca el armonio y baila boleros, bundes y reggae.
 —¿Se volvió loca?
 —Mi caballo galopa dentro del bolsillo de mi delantal y salta en el prado que brilla en la punta de mis zapatos de colegial.
 —Eso es algo descabellado.
 —Mi caballo es rojo, azul o violeta, es naranja, blanco o verde limón, depende del paso del sol. Posee unos ojos color de melón y una cola larga que termina en flor.
 —Tiene cero en dibujo.
 —Mi caballo me ha dado mil alegrías, ochenta nubes, un caracol, un mapa, un barco, tres marineros, dos mariposas y una ilusión.
 —Tiene cero en aritmética.
 —Que lástima y que pena que usted no vea el caballo que tengo dentro de mi bolsillo.
 Y la niña sacó el caballo del bolsillo de su delantal, montó en él y se fue volando. “

Las siguientes son algunas preguntas que surgen a partir de esta primera imagen escénica, y que sirven para continuar la búsqueda creativa:

- ¿Cómo representar a los adultos/ a los grandes?
- ¿Qué es hacer cosas de adulto?
- ¿Qué es lo que ese adulto ve?
- ¿y qué es lo que no ve?
- ¿qué tiene a sus espaldas/qué carga en su espalda?

La segunda pregunta incentivó la realización de una encuesta abierta, que pudiera aportar elementos conceptuales para la construcción de la escena. Pregunté sin mayores aclaraciones ni contextualización ¿qué cosas hacen los adultos?. A continuación algunas de las respuestas que motivaron decisiones escénicas.

“Disfrutar de la soledad o del silencio en general”: ¿qué sonido es identificable con la infancia? La escuela moderna nos ha enseñado que el silencio y la quietud son aliados de la concentración y el aprendizaje. La noción de orden implica hacer silencio, y quedarse quietos, y es un reclamo que los adultos le hacen a las infancias con regularidad. Decidí que la performance transcurra en silencio, y que el espectador sea quien decida si se mueve o no alrededor de la estructura/personaje central. Si decide moverse, y observar la obra desde atrás, se encontrará con una propuesta estética diferente a la que puede observarse de frente.

“Olvidarse de ser niños” Durante toda la perfor-

mance el espectador circula por la sala viendo al adulto desde abajo, como lo haría un niño. La mirada del adulto, su gesto, su movimiento siempre se dirige hacia arriba, no ve a los espectadores. Aquello que los adultos dejan atrás al olvidarse de ser niños está representado en la parte posterior de la estructura escénica. Debajo de la falda de la enorme mujer, en un lugar de su cuerpo que para ella es invisible hay un espacio para el juego, para el color, para la infancia. Solo los espectadores que se agachen podrán entrar a jugar. Esta cara de la estructura es además una referencia estética a la obra “Revuélquese y viva” (Marta Minujin, 1964).

El recorrido propone una experiencia inmersiva: el espectador puede “meterse bajo las polleras” de la enorme mujer, y jugar a ser niño. Esta expresión se refiere a permanecer bajo la protección de una madre, como un niño. Debajo de la falda, el espectador se encontrará con un par de auriculares. Si decide usarlos escuchará en loop algunas de las frases compiladas durante la presente investigación:

“Quedate quietito que ya nos vamos”

“Callate un poquito, que estoy hablando con la seño”

“Dale un besito a la señora”

“No llores, no pasó nada”

La voz dulce y el uso de diminutivos enmascara el significado que subyace detrás de estos enunciados: la deslegitimación de los sentimientos de las infancias, de sus necesidades y de sus problemas.

“Usar corbata”: aquí hay una pista sobre la caracterización, la formalidad en la vestimenta es una característica adulta. La enorme mujer viste una camisa blanca muy formal, con jabot, y una enorme falda azul oscura.

Conclusiones

El adultocentrismo, es una forma de violencia silenciosa, naturalizada e institucionalizada. Solo quienes se permiten cuestionarse algunos órdenes establecidos, y deconstruir las maneras de ser y estar pueden ver en esta relación adulto-niño un problema. Es por ello que durante la obra, no hay indicaciones sobre lo que el espectador debe hacer, no hay invitaciones explícitas. Tampoco hay acciones que estén prohibidas. El espectador puede sumergirse en la experiencia formando parte de ella, por ejemplo, tomando alguno de los sobres que caen al piso y abriéndolo para conocer su contenido. Transitar alrededor de la estructura central para observar los laterales y la cara posterior es también una posibilidad, no una imposición. Si el espectador decide ir a observar la parte de atrás, se encontrará nuevamente ante un escenario que ofrece participar, pero no explícitamente. La denuncia está hecha, la crítica al adultocentrismo es clara para aquel que se agacha a mirar.

En esta obra el arte es un llamado a la reflexión, pero sobre todo a la acción. La relevancia de la obra y su poética no descansan sobre la destreza física de la mujer protagonista, ni la materialidad que se propone en la escena, sino en el acontecimiento. El ojo del espectador, su grado de implicación, su participación hacen de esta obra

arte de protesta. La materialidad (la estructura, sobres, y elementos que se utilizan en la escena) no tiene valor en sí misma, no constituye una obra sin la interacción con el espectador.

El objetivo es ofrecer al espectador una experiencia que despierte desde su sensibilidad la reflexión en torno a la problemática del adultocentrismo. La obra reserva detalles únicamente para aquellos que se llaman a la acción. En este sentido, el espectador activo es también una metáfora de ciudadano.

Notas

¹Lic en Cs. Política U.N.R. - Estudiante del del I.S.P.D Isabel Taboga N° 5929 - Unidad Curricular Prácticas Investigativas, 4to año. Argentina, Santa Fe, Rosario, Rosario. denisecamiscia@gmail.com

Referencias Bibliográficas

Borgdorff, Henk. s/f. El debate sobre la investigación en las artes. Amsterdam School of Arts. <https://www.studocu.com/co/document/universidad-pedagogica-nacional-colombia/investigacionpedagogica/borgdorff-el-debate-sobre-la-investigacion-en-las-artes/39579910>

Claparede, E. (1976). Rousseau y la significación de la infancia. Revista de educación, 242, pp. 144-151. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71533/00820073003035.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Duarte Quapper, C. (2015). El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil. [Tesis de doctorado]. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/377434/cdq1de1.pdf?sequence=1>

Morales, S. y Magistris, G. (Comp.). (2019). Niñez en Movimiento: del adultocentrismo a la emancipación. Editorial Chirimbote.

Rousseau, J.J. (1762). Emilio o De la educación. Alianza.

Perspectivas del cuerpo-objeto en la Expresión Corporal

Cerro Milagros ¹

López Huertas Macarena ²

Introducción

Actualmente dentro del campo de la Expresión Corporal, existen tensiones al pensar al cuerpo como objeto, porque se teme volver a caer en el ideal moderno que tomaba al cuerpo como una exterioridad valorado únicamente por su capacidad instrumental. Para seguir con esta idea, retomamos a Descartes, en las Meditaciones Metafísicas (1641), “Consideraba que tenía un rostro, manos, brazos y toda esta máquina compuesta de hueso y carne, tal como se presenta en un cadáver, que yo designaba con el nombre de cuerpo.”(p.74). Esto plantea la idea de que el cuerpo es tan solo una máquina³ para ser utilizada y que al dejar de tener esa “utilidad” solo se convierte en un cadáver.⁴ Cuerpo-objeto relacionado con algo que es desechable/utilizable.

Dentro del Taboga⁵ circulan diferentes perspectivas. Como primera impresión, la mayoría concuerda en que existen controversias al pensar al cuerpo como un posible objeto, se valora la experiencia humana y se lo toma al cuerpo-objeto, a su vez, como un potenciador de la misma. Este concepto de “experiencia humana” sugiere un mundo interior que no puede ser conocido fuera del marco perceptual del sujeto mismo. Enfoques desde la estética, la ontología y la fenomenología, dan priori-

dad no solo al sujeto, sino al cuerpo mismo como sitio de percepción y significado.

Estas tensiones se inscriben en el contexto social en el cual emergió la Expresión Corporal, en la cual está presente la dualidad cuerpo-alma (mente), paradigma latente de la Modernidad (s.XV al s. XVIII).

Para ello, consideramos recuperar a Patricia Stokoe⁶ (1984) impulsora fundante de la Expresión Corporal, para entender algunas características de su surgimiento.

La Expresión Corporal surge en Argentina a partir de los años cincuenta, se trata de una propuesta que busca nuevas formas de relacionarnos, entre las corporalidades que participan de una clase de danza; su intención es abordar el goce, el disfrute y el sentir.

Ha sido, y sigue siendo, una propuesta que trasciende la tradicional concepción axiológico-dualista occidental del arte y del cuerpo, que durante siglos ha alineado al ser humano y que aún continúa vigente en prácticas y creencias imperantes, creando una falsa dicotomía “hombre-mujer”, “mente-cuerpo”, “alma sublime-cuerpo vil”, etc. (Kalmar, 2005)

Una de las características identitarias de la EC es que, se propone revalorizar el cuerpo, y poner en crítica la dicotomía de las creencias propias del pensamiento moderno. Como mencionamos anteriormente, en esta investigación, nos interesa indagar sobre las tradiciones vigentes de la EC en el Instituto Superior de Danza. Estas

El movimiento de la expresión corporal

El movimiento de expresión corporal procede de un desarrollo así: yo-sujeto, quiero que mi gesto sea sentido por otros como un lenguaje, y este lenguaje expresará lo que yo soy o, lo que yo siento y mi propia visión del mundo, es decir otra cosa que yo-mismo he visto a través de mí-mismo. En efecto, el individuo que quiere expresarse, o el artista, no puede contentarse con expresar el “yo” (Bertrand & Dumont, 1974).

La materia del arte, como toda forma de expresión, no es solamente el microcosmos personal. Expresar no es forzosamente desahogarse, hacer el streap-tease del alma, es poner en forma sus impresiones, tener una cierta visión de sí mismo y del universo, concretar esta visión en términos que permitan la comunicación con los otros, es querer ser “legible”, comprensible. Expresar, es pues controlar y no solamente liberarse. “Lo que importa, no es hacer acciones extraordinarias de una manera ordinaria, sino hacer acciones ordinarias de una manera extraordinaria” (Decroux, s.f.)

La EC tiene como objetivo que el placer por bailar “vuelva” a su origen⁷, procurando que la danza se encuentre al alcance de cualquier persona. Es más que bailar mostrando que tan virtuosos podemos ser, es una expresión cotidiana y espontánea cargada de emociones, sentimientos, gestos que muestran la subjetividad que el intérprete porta.

Se toma lo cotidiano y se lo desmenuza, transforma,

se lo intenciona, se le da sentido, se lo poetiza y por último, se lo convierte en una actividad organizada. Se danza, transmutando lo ordinario en extraordinario. Es saber escoger entre la infinidad de los movimientos posibles aquellos que serán los mejores mensajeros de nuestra vida interior, en el marco del tema a desarrollar. El término “Expresión Corporal” aunque lo educativo. También, nos proponemos ver que sucede con las críticas al dualismo imperante y en base a esto, cómo se percibe al objeto; por ende, al cuerpo como objeto. este no siempre se entienda, tiene el mérito de ser más crudo y menos categorial que la palabra “danza”. Suena verdadero, familiar, nos hace volver a la raíces de la vida, que no son única y forzosamente gracia, belleza, liviandad, sino primeramente grito, aliento y enraizamiento.

Se podría decir que, como las otras artes, la Expresión Corporal exige un retorno hacia sí mismo, no en el sentido de una contemplación narcisista, sino en sentido de, dejar de esconderse de sí mismo y también estar consciente de los otros, de los problemas universales, ser el testimonio comprometido de su tiempo: participar, denunciar, reivindicar, protestar. Como las otras artes, (pintura, música, literatura, etc.) la Expresión Corporal es un medio de identificarse con el mundo, de comprenderlo y quizás... de cambiarlo. “Es una concepción de la danza que se orienta hacia todas aquellas personas que desean cultivar el gozo de bailar, es vivencia, comunicación y representación tanto en la intimidad como en el contexto de comunidad” (Kalmar, 2005).

El campo de la Expresión Corporal está constitui-

do por diferentes técnicas somáticas y sensibilidades. También hay otras áreas que constituyen el tránsito de conformación del aprendizaje de la EC, como las danzas coreográficas/ deportes/ preparaciones físicas/ la cotidianidad.

A su vez, cabe mencionar que, como toda acción humana está cargada de subjetividades, la experiencia de transitar el aprendizaje de la EC será diferente en cada uno; así mismo como el desarrollo de lxs mismos alumnos en potencia de futuros docentes artistas.

aparecen en la formación artística y en su aplicación en

Nuestra investigación siguió con la búsqueda de información sobre el objeto en sí mismo.

Es así que, dimos con Roland Barthes⁸, este desarrolla en “Semántica del Objeto” que existen dos grandes grupos de connotaciones respecto al mismo:

-Connotaciones existenciales del objeto:

Donde el objeto a primera vista existe como una ‘cosa inhumana’, invaden al hombre y se convierte para él mismo en algo absurdo, que en cierta manera posee un “sentido de un no sentido”.

-Connotaciones tecnológicas del objeto:

Objeto como ‘algo’ útil que posee una finalidad y que sirve como mediador entre la acción y el hombre. Le permite al mismo, estar en el mundo de una manera activa. Se reduce al objeto a lo “infinitamente social”.

Encontramos en estas categorías opiniones sobre la palabra objeto de las cuales estamxs atravesadas. Cada vez que unx piensa en esta palabra lo relaciona a algo por fuera a lo humano, extraño al cuerpo de uno mismo, que posee una utilidad, que es inanimado. Se lo toma como un mediador de acciones, y que configura y re-configura lo social.

Es así que, decidimos buscar perspectivas del cuerpo donde de alguna manera se relacione a la connotación de objeto.

Primeras aproximaciones sobre el cuerpo como objeto

Desde esta formulación remontamos al pasado, indagando sobre el posible origen de las connotaciones que encontramos en tensiones aún vigentes en la actualidad sobre el cuerpo como objeto.

Es por esto que, creemos que están relacionadas con el pensamiento moderno y que nos encontramos constantemente atravesados por lo que plantea este paradigma.

René Descartes, filósofo y matemático de la edad moderna, plantea al cuerpo humano como algo que se posee; es propiedad del -yo-. Es reducido a lo físico, donde solo se lo puede ver como una máquina o a un cadáver.

Descartes formula un "dualismo sustancial" donde el alma y el cuerpo son dos sustancias completamente

diferentes. Cuerpo como “res-extensa”, donde el atributo esencial del cuerpo es la extensión, el cual se rige por leyes mecánicas. Por otra parte, el alma como “res-cogitans” el cual se define por el pensamiento y las leyes de la lógica, que están impresas en la mente desde el momento del nacimiento. “Si alma y cuerpo son dos sustancias enteramente distintas, ¿cómo las afecciones del cuerpo pueden producir las ideas de la mente y cómo las ideas de la mente pueden producir acciones del cuerpo?”⁹

En contraposición a Descartes, el pensamiento de Spinoza¹⁰ sugiere otra perspectiva. Este plantea que no existe tal dualidad, sino, que la relación entre alma y cuerpo lejos de ser oposición, se trata de complementariedad y de una indeterminación de límites. El cuerpo está conformado por las ideas que el alma se hace de ese cuerpo. Y esas ideas del alma se generan a partir de las interacciones con otros cuerpos, en la medida en que, el cuerpo es afectado. Spinoza va a decir: “El alma humana no conoce el cuerpo humano mismo, ni sabe que éste existe, sino por las ideas de las afecciones de que es afectado el cuerpo”.(1677, p.62)

Los aportes de la perspectiva fenomenológica y sus resonancias contemporáneas

En este apartado nos interesa el discurso de Maurice Merleau-Ponty (1945), donde hace una diferencia entre cuerpo objetivo y cuerpo fenomenológico. El primero lo define como una “cosa”, la cual es objeto de estudio de la ciencia; y el segundo, nuestro propio cuerpo que percibimos constantemente y que puedo quitar de mi campo

visual.

El cuerpo, según Ponty, es un objeto que “está siempre conmigo”. Es imposible explorarlo y siempre se presenta ante mí bajo el mismo ángulo. Por esta razón, mi cuerpo nunca podrá ser un objeto, nunca está “completamente constituido” y sólo gracias a él existen los objetos: “La presencia y ausencia de los objetos exteriores solamente son variaciones al interior de un campo de presencia primordial, de un dominio perceptivo sobre los que mi cuerpo tiene poder.” (Merleau-Ponty, 1985, p.110). Para el autor, el comportamiento es siempre perceptivo. La percepción no es un comportamiento entre otros, sino el modo de ser de toda actuación, puesto que en esencia todo comportamiento es de un sujeto viviente, y este sujeto es un ser corpóreo en medio del mundo. Por ende, fenomenológicamente hablando, vivir corpóreamente en este mundo significa estar comprometido con él en una experiencia corpóreo-perceptivo-práctica. A través de la percepción se llega al objeto, y se trata de un “objeto ya constituido”: Se halla siempre cargado por “todas las experiencias que del mismo hemos tenido o podríamos tener.” (Merleau-Ponty, 1985, p.110)

“En otros términos, yo observo los objetos exteriores con mi cuerpo, los manipulo, los examino, doy la vuelta a su alrededor; pero, a mi cuerpo, no lo observo: para poder hacerlo sería necesario disponer de un segundo cuerpo, a su vez tampoco observable.” (Merleau-Ponty. 1984)¹¹.

Siguiendo con las lecturas nos topamos con el texto

de Graciela Sobral (2008), que amplía la perspectiva de la relación cuerpo-objeto en tres direcciones:

- Cuerpo como objeto privilegiado
- Cuerpo como objeto de goce
- Cuerpo como objeto valorado

Nos resuena a, cómo a lo largo del tiempo fue transformándose la perspectiva del cuerpo como objeto en el arte. Para nosotras nos resulta importante tener en cuenta todas estos aportes para luego, analizar de donde surge el paradigma contemporáneo respecto al cuerpo-objeto que, a su vez, circula en nuestra institución. El cuerpo como objeto de estudio para el movimiento según lo que postula Laban. El arte consistiría entonces en mostrar lo que existe, mejor aún: hacer visible lo invisible, para lo que la Expresión Corporal presta su contribución fundamental.

Metodología

Para estudiar las tradiciones y controversias sobre las relaciones entre Cuerpo y Objeto en la EC, indagamos sobre los discursos de lxs docentxs y los ecos, resonancias y resignificaciones de estos discursos en las voces de lxs estudiantes del Instituto Superior de Danzas N°5929 de la ciudad de Rosario.

Para el desarrollo de este trabajo, realizamos ‘diálogos’ con docentes y por otro lado, con estudiantes, ambos pertenecientes al campo de Expresión Corporal. Estos diálogos asumieron la forma de conversaciones informales, fragmentarias, que acontecieron en diferentes

escenarios: aula, trabajo creativo y en el patio del profesorado. En el caso de lxs estudiantes, les propusimos preguntas disparadoras con la intención de suscitar conversaciones reflexivas.

¿A que remonta la palabra objeto?

¿Cuál es tu resonancia respecto a la noción de objeto en el ámbito de la Expresión Corporal?

CUERPO-OBJETO. ¿Qué opiniones tienen acerca de esta perspectiva? Preguntas para orientar: ¿hay un cuerpo-objeto? ¿Puede el cuerpo tomarse como un objeto? ¿Crees que presenta controversias esta perspectiva? ¿Es siempre un objeto?

La producción de esta escritura se sostuvo mediante el intercambio de experiencias y conocimientos de nuestros compaÑerxs, creando así una construcción grupal que potencie a la misma. Esto es, porque consideramos a la EC- como algo difícil de definir ya que, está cargada de subjetividades y rodeada de diversas tensiones epistemológicas, las mismas tienen que ver con la trayectoria individual de cada intérprete/docente/estudiante. Por ello, nos resulta imposible establecer conceptos que se suscriben como únicas verdades.

Objetivos

- Indagar las tensiones y tradiciones circulantes en el Taboga.

- Identificar sobre cuáles son las connotaciones en relación al cuerpo como objeto.

- Aportar un documento reflexivo al campo de la Ex-

presión Corporal.

Resultados y Discusión del tema

En el campo empírico nos encontramos con que existen diversas valoraciones, entre lxs docentes, al pensar al cuerpo como objeto.

Perspectiva de lxs docentes

En relación con la Expresión Corporal, a algunxs docentes la palabra objeto, les remonta a aquello que permite trabajar lo sensorial, desde la sensación, la manipulación. Objeto como una herramienta para construir, para generar cosas, exploraciones, propuestas de juego. Objeto como un elemento con identidad por sí mismo que puede ser manipulado, cambiado y transformado.

En el proceso identitario, correspondiente a los primeros años de vida, en el que unx se reconoce separado de una cosa; diferenciado de otra cosa, uno toma a esa cosa separada de uno como: objeto. Y luego al mismo lo utilizaría y modifica para relacionarse con el otro, como medio de vinculación con el otro, disparador del imaginario y como objeto transicional.

La noción de objeto, dentro de la EC, es vivenciada y experimentada desde la manipulación, donde se le otorga a éste la multiplicidad de ser.

Primeramente la sensación que provoca la noción Cuerpo-Objeto, les generó connotaciones ‘negativas’, rápidamente aparece un cuerpo objeto de deseo, pero no

desde una posición propia sino como un territorio a ‘minar’¹². Esto remonta a la propiedad, a lo que se conquista. Cuerpo-Objeto se connota de significantes más fuertes, de la vida biopolítica, de cuerpos manipulados por otros con intenciones ocultas para quien es manipulado. Un cuerpo que no porta una sensibilidad, que es utilizado por una cuestión de marketing, como las redes sociales y por mandatos sociales. Un cuerpo al cual se le busca ‘mejorar’ para beneficio de lxs demás, capaz de ciertas utilidades, movilidades y capacidades.

Apareció el cuerpo como objeto desde la mirada moderna, al cual se lo ubica por fuera de la construcción de saberes y donde hay una separación de la persona y de su cuerpo, entonces está puesto el cuerpo como objeto, separado de la propia experiencia. Surge una problemática en la cual se han posicionado varias técnicas de la danza.

Debido a esto, para algunxs docentes pensar al cuerpo como objeto, les hace ‘ruido’ y genera tensión. Se reconoce al cuerpo como objeto, pero de conocimiento, desde el campo de la investigación del movimiento. No pensarlo como un objeto cerrado (envase), sino como un objeto abierto con sus contradicciones donde aparece la subjetividad y la emocionalidad. Cuerpo atravesado, sensible. En la EC no se puede hablar de un cuerpo como un objeto desvinculado. Unx de lxs docentes entrevistadx retomando a la teórica y performance Laurence Louppe, nos menciona que; “Nosotros lo que tenemos en el campo de los bailarines, es que nuestro cuerpo es el objeto de estudio, pero también es la herramienta con la cual estudiamos y el campo de estudio es el propio cuerpo en

movimiento.”

Desde la estética de algunxs docentes el cuerpo en escena no lo ven como un objeto sino como una corporeidad. Sugieren la diferenciación entre cuerpo y corporalidad.

Otras valoraciones al respecto, se basan en pensar al cuerpo como objeto, esto hace referencia a un cuerpo maleable y manipulable por lxs demás o por nosotrxs mismxs. Somos todxs como objeto, constantemente, no solamente el cuerpo es tomado como objeto sino también nuestras mentes, cuanto antes lo veamos y aceptemos más rápido vamos a encontrar la libertad. “Cuerpo que representa a un objeto, un cuerpo que por momentos se objetiviza”. Algunxs docentes sostienen que el cuerpo como objeto es una postura que está fundamentada en que todo lo que está ‘arriba’ del escenario es un objeto escénico.

Otras voces sugirieron que el cuerpo es un misterio, en donde suceden cosas que no podemos comprender, entender. Se han perdido límites, cuidados; el deseo, la honestidad, el descanso, la contemplación, se han perdido un montón de procesos necesarios como persona para restablecer esa unidad que somos, que se va perdiendo a medida que vamos creciendo e insertando en la trama socio-político-económico.

Las conversaciones que les docentes indicarían que la idea del cuerpo como un objeto depende/es subsidiaria de posiciones paradigmáticas diferentes. En este sentido, encontramos dos grandes perspectivas antagónicas

que podrían sintetizarse en las respuestas a la pregunta: ¿Tenemos un cuerpo o somos un cuerpo?

Lxs docentes, creen necesario que lxs estudiantes, como futurxs docentes formen su postura. Y que existan discusiones al respecto ¿Cómo llega la expresión corporal a la escena? ¿Es o no un arte escénico? ¿Hay técnica? ¿Y la sensopercepción?. Es parte de la Expresión Corporal cuestionar estas cosas y queda en cada unx el cómo relacionarse con estas tensiones y discusiones vigentes. No es lo mismo decir que es un lenguaje, una disciplina o que es una técnica. Cada una de estas definiciones tienen, epistemológicamente, diferentes fundamentos. Existe una gran confusión al respecto.

En lxs estudiantes, percibimos que existe una especie de eco que tiene que ver con lo que vivenciaron en su recorrido por el Taboga. Las huellas que ellos portan; Perspectiva estudiantil. Cuando comenzamos el diálogo, se evidenciaron ciertas categorías, mencionadas por lxs estudiantes, acerca de la palabra objeto. Algunas de estas son:

“Elemento tangible, el cual puedo manipular. Algo ajeno al sujeto. Algo externo al cuerpo que no tiene vida propia, inanimado.”

Dentro de la práctica de la Expresión Corporal mencionan que, existen “objetos que condicionan y posibilitan”, “objeto posibilitador, que genera una nueva práctica en el cuerpo”.

A partir de esto, al proponerles pensar la idea de cuerpo como objeto, surgieron las categorías modernas

que van construyendo al ser humano. Las cuales son dicotómicas, donde proponen una polaridad dual como son; sujeto-objeto, naturaleza-hombre, natural-artificial. La noción moderna de cuerpo les remite al envase, a lo meramente tangible. Sostienen que el bagaje de la modernidad nos excede.

Lxs alumnxs afirman que dentro del Taboga, existen espacios que revisan estas categorías de la modernidad y se puede conversar sobre estas posiciones para “darle una vuelta de tuerca”.

Dentro de la materia Expresión Corporal, existe para ellxs una diferenciación entre lo que es práctica y lo que es escena. En la misma, la práctica es mucho más importante que el resultado escénico. Valoran al cuerpo como un posibilitador para una otredad en el trabajo en conjunto. En las clases de investigación corporal se utiliza al otro para adquirir conocimiento, donde el mismo, termina siendo un objeto de estudio. Explayan, una diferenciación entre cuerpo y corporalidad. El primero, lo postulan como algo que lo pueden tocar, tangible, y a la corporalidad, como todo lo que siento, lo que pienso, lo que veo cuando me veo y lo que siento cuando me ven. Se entrevió la existencia de un cruzamiento de ideas al pensar al cuerpo como objeto: “Unx comienza a pensar el cuerpo como un objeto cuando el mismo se encuentra inmovil, cuando no tiene movimiento y creo que ahí están las tensiones.”

También se mencionó que el rechazo del cuerpo como objeto, tiene que ver con esa primera impresión

de lo que reconocemos como objeto. A su vez, surgen las preguntas de, “¿Cómo tratamos a los objetos?” y “¿Cómo nos vinculamos con ellos?”, y esto lo relacionan con la pérdida de valor de las cosas, de la vida. Sugieren que es desde esta impresión afloran las connotaciones negativas que solemos tener sobre el objeto. “Nos asusta pensarnos tratándonos como tratamos a un objeto”. A partir de esto pensaron ¿Cuántas similitudes pueden tener las características del objeto con la del cuerpo?. Sostienen que esto tiene que ver con las herramientas que han adquirido en su trayectoria en el Profesorado y con las experiencias personales.

Dimos cuenta de que, aparecen nuevas problemáticas emergentes en torno al cuerpo: Cuerpo cyborg. Individualización y segmentación de los cuerpos.

Como estudiantes todavía no nos sentimos consolidados a la hora de una postura, sino que estamos en un momento de pleno desarrollo y búsqueda de un posicionamiento, ya que, nos encontramos dentro de estas tensiones epistemológicas. Las esenciales son; la EC es o no danza, como nombrarla; lenguaje, disciplina, técnica. Se pone en tensión si se la puede considerar como arte escénico, o si solo se trata de una práctica.

Durante estas charlas dimos cuenta de que el cambio de plan de estudio, que alentó a la mixtura de las orientaciones, fortaleció la idea de “lenguaje” y de la consideración de la Expresión Corporal como danza y como arte escénico.

Hay tradiciones que son claras y compartidas entre

todxs pero todavía nos encontramos descubriendo cual es el modo de posicionarnos, según cada ideología y subjetividad.

De estas dialogaciones, surgen conceptos nuevos, estos son justamente, los resultados. Más allá del cuerpo como objeto, aparece el cuerpo escénico, el performativo, objeto escénico, epistemología de la Expresión Corporal, el cuerpo cyborg. En base a lo investigado tenemos un piso, en el cual podemos apoyarnos y surgen estas palabras. Las tradiciones están renovadas, entran en diálogo y dan origen a estos conceptos. Hay un desplazamiento, otras preocupaciones, la apertura de una nueva agenda dentro del campo de la EC.

Algunas connotaciones que resuenan para seguir trabajando o desarrollando en otra agenda son: Objeto escénico - Cuerpo escénico - Analogía cuerpo, en lo presencial y en lo virtual.

Conclusión

En este trabajo nos propusimos estudiar sobre el cuerpo como objeto en la EC, indagando los sentidos que circulan entre docentes y estudiantes. A lo largo del trabajo pudimos dar cuenta de que en el Instituto Isabel Táboga, existen tensiones epistemológicas, estas tienen que ver con la formación en EC de cada docente, su formación complementaria y, a su vez, de experiencias personales de cada unx.

También nos interesó identificar cuales son las tradiciones que circulan dentro del instituto y, por ende, en el inicio de las EC en Argentina. En tal sentido, podemos llegar a la conclusión que la Expresión Corporal desde su comienzo está cargada de sus propias tensiones. Como menciona Débora Kalmar, persiste una creencia axiológico-dualista occidental del arte y del cuerpo, que durante siglos ha alineado al ser humano y que aún continúa vigente en prácticas y creencias imperantes.

Nos encontramos en constante tensión con pensamientos duales (estos son los brebajes de la Modernidad) estos, en la actualidad, persisten en forma de cuestionamientos tales como; si la EC "no tiene técnica, ni entrenamiento", de que algunxs la consideran danza y otrxs no, de que existen muchas dudas acerca de cómo nombrarla ¿Es una disciplina? ¿Una técnica? ¿Un lenguaje? ¿Es una práctica? ¿Se la considera arte escénico?

Como enunciamos anteriormente, nos parece que esto se podría ir dirimiendo mediante la decisión de con qué posición epistemológica nos enfrentamos a cada noción y tensión que percibamos. También nos interesa pensar que, el cambio de currícula, propició el desplazamiento de la pregunta ¿Qué es? para dar lugar a la pregunta ¿Cuándo es?: cuándo es escena, cuándo práctica?

Para nosotras este trabajo propició un avance reflexivo sobre la práctica misma, y en cada encuentro, con lxs docentes y estudiantes, percibimos que sucedía lo mismo; en todos los diálogos se analizó no solo la percepción del cuerpo como objeto sino que, se reflejaron otras nociones propias de la EC, las cuales, requerimos problematizar.

Al mismo tiempo, nos dimos cuenta, de que en nues-

tra agenda quedan por indagar extensas connotaciones, planteadas al final de los resultados y discusiones del tema, que son cruciales para el sostenimiento teórico de la EC, y que se podrían retomar para la formulación de futuros trabajos epistemológicos o específicos del campo.

Queremos hacer una mención de agradecimiento a lxs docentes consultados, por brindarnos su conocimiento, experiencia y tiempo. Y también a cada unx de lxs compañerxs de cuarto año de Expresión Corporal, por su colaboración en las dialogaciones que despertaron disparadores interesantes que nos involucran a todxs lxs practicantes de este lenguaje, su experiencia y su tiempo.

Notas

¹Estudiante de 4to año del Instituto Superior Provincial de Danzas “Isabel Taboga” N°5929. Orientación Expresión Corporal.Unidad curricular, Prácticas Investigativas.Argentina, Santa Fe, Rosario.

²Estudiante de 4to año del Instituto Superior Provincial de Danzas “Isabel Taboga” N°5929. Orientación Expresión Corporal.Unidad curricular, Prácticas Investigativas.Argentina, Santa Fe, Rosario. Correo electrónico: cerromilagros1@gmail.com

³Concepto tomado de las Meditaciones Metafísicas de Descartes.

⁴Concepto tomado de las Meditaciones Metafísicas de Descartes.

⁵Denominación con la que cotidianamente estudiantes y docentes se refieren al Instituto Superior de Danzas “Isabel Taboga” N°5929

⁶“Expresión corporal y el niño” 1967. “Expresión Corporal y el adolescente” 1974. “Expresión Corporal , Guía didáctica para el Docente” 1978. “Educación y Expresión Estética” 1978.”La Expresión Corporal” 1984.“Expresión Corporal: Arte-Salud-Educación” 1987.

⁷Al origen se lo entiende como, “a la casa, a la calle, a la vida, a lo cotidiano”- Béjart (1978).

⁸Cherbourg, 1915. Crítico, ensayista y semiólogo francés. Fue uno de los principales representantes de la nueva crítica o crítica estructuralista.

⁹Anónimo.

¹⁰Filósofo neerlandés de origen sefardí hispano-portugués.

¹¹En Fenomenología de la percepción.

¹²Territorio a ser minado por una otredad, para beneficios de ese otro.

Referencias Bibliográficas

Barthes. R. (1964). Semántica del Objeto. En: <https://static1.squarespace.com/static/58d6b5ff86e6c087a-92f8f89/t/58e16d7dbe65941eab135566/1491168637136/Barthes%2C+Roland+-+Semantica+del+objeto.pdf>

Bertrand. M & Dumont, M. (1974). Expresión Corporal. París: Librería filosófica.

Decroux. (s.f.) El mimo corporal.

Descartes. R. (1641. (1977)). Meditaciones Metafísicas con objeciones y respuestas. Madrid: Alfaguara.

Graciela Sobral. (2008). Cuerpo y objeto (a). En: encuentro Internacional “El objeto (a) en la experiencia analítica”. En: https://nucep.com/wp-content/uploads/2012/09/ref_Graciela-Sobral_-CUERPO-Y-OBJETO-a.pdf

Kalmar. D. (2005). Que es la Expresión Corporal. Editorial Lumen.

Merleau-Ponty, M. (1984). Fenomenología de la Percepción. Barcelona: Península.

Merleau-Ponty, M. (1985). Fenomenología de la percepción. Planeta-De Agostini.

Spinoza. (1677). Ética demostrada según el orden

geométrico. <https://www.derechopenalenlared.com/libros/etica-demostrada-segun-el-orden-geometrico-spinoza.pdf>

Estereotipos e identidad de género en la danza

Federico Giordana

Norma Bravin

Milagros Vissani

Lourdes Italiano

Alexis Sánchez

Luis Miguel Leguizamon ¹

Introducción

Los estereotipos son ideas, cualidades y expectativas que la sociedad atribuye a mujeres y hombres; son representaciones simbólicas de lo que mujeres y hombres deberían ser y sentir; son ideas excluyentes entre sí, que al asignarnos una u otra, reafirma un modelo binario, biologicista, de femineidad y de masculinidad donde se desconocen otras identidades.

Nos propusimos indagar sobre los estereotipos de género en la danza, abrir un espacio de reflexión acerca de patrones hetero patriarcales que se hallan en ellas y como se reproducen.

Metodología

Este proyecto surgió como deseo de observar y enunciar desde nuestra práctica de la danza, cuáles son las relaciones, formas, performatividades, clasificaciones, ideas y juicios a los que nos sometemos al momento de bailar. Una vez relevadas éstas, analizamos sus implicancias en la construcción de nuestras relaciones. Esta

perspectiva se nutrió de la lectura y análisis de bibliografía académica disponible en relación a la temática abordada con autores como Michel Foucault, Margarita Tortajada Quiroz, además de realizar entrevistas a docentes especialistas que son referentes de cada orientación y que cuentan con una basta experiencia en el campo educativo, tomamos puntos en común, para dar cuenta de la mirada actual de la sociedad, sobre la danza y a cerca de quien baila.

Cómo se conformó la danza

En sus orígenes las Danzas populares en el ámbito rural estaban ligadas al trabajo como medio educativo y relacionadas con lo religioso “Los bailes campesinos se hacen urbanos, los bailes de callejón llegan a las fiestas burguesas, los bailes burgueses se hacen aristocráticos. El gran artífice de esta movilidad social es el Maestro de Danza” (Carlos Pérez Soto, pág. 39). Lentamente los bailes campesinos se fueron depurando para llegar a la aristocracia. Se sofisticó la danza popular proveniente de la aldea, para llegar al palacio y constituir así el ritual cortesano, en un intento de reafirmación ante el ascenso burgués. Mediante la creación de la Real Academia de Danza de Luis XIV, en Francia (1661), surge la figura del maestro de Danza quien será el encargado de recopilar, estudiar y adaptar las danzas populares. La creación de un método notacional permitió que se establezcan normas de ejecución y posibles combinaciones que darán luego la posibilidad de establecer una teoría de la danza.

“Entre los años 1710 y 1756, el ballet era considerado una

disciplina esencialmente masculina debido a su estrecha conexión con el teatro, que tenía igual connotación. Estaba prohibido que las mujeres bailaran, así que los hombres ejecutaban los roles femeninos. Después las mujeres bailaron, pero con ropas gruesas que impedían el movimiento. Pocos nombres de mujeres resaltaron en aquella época, entre ellos, Marie Camargo y Marie Sallé” (Barragán, 2014) .

Surge así la danza escénica, y profesionalizada, tomando progresivamente protagonismo la mujer. El ballet romántico es donde las mujeres tomaron fuerza en este arte, se convirtieron en el símbolo que resumía el ideal de belleza femenino de la época: “delicada”, “refinada” y “sumisa”, reflejando los contextos sociales en los que fueron construidas, donde podemos visibilizar los roles otorgados al hombre y la mujer. Se encuentra vinculada, moldeada por el contexto social. El arte del movimiento, conocido como ballet clásico o danza, nace como una práctica corporal, social y cultural que permite construir las identidades femeninas y masculinas reafirmando los estereotipos sexuales que estructuran a hombres y mujeres.

“El vocabulario del movimiento contrastado del ballet, los roles narrativos y el vestuario de los hombres y mujeres refuerzan la oposición y distinción de los y las bailarinas. Con eso, el ballet perpetúa los estereotipos de género de “diferencia femenina y dominación masculina”, que no sólo tienen referencia con la danza misma, sino con los valores sociales estéticos y las experiencias de la vida del público”. Margarita Tortajada Quiroz. Danza género (2011, pág. 50).

La Danza Folklórica y Popular se conforma del mestizaje entre los contri danse traídos por la inmigración y las danzas autóctonas, que se daban en ronda alrededor del fuego y la influencia afro que es poco reconocida pero de suma importancia en nuestras danzas, con el zapateo y el malambo, destinado al hombre, y zarandeo a la mujer. En muchas de las recopilaciones de danzas folclóricas, sobre todo en versiones más antiguas, podemos ver que la mujer también zapateaba con un pequeño escobillado, ya que era inapropiado levantar la falda aunque fuese muy leve. En la entrevista del Profesor de Danzas Folkloricas, Diego García dice:

“España trae el danzar en pareja, imperio y dominación, donde los roles tienen que ver con los roles relacionados al trabajo, refleja la danza de hoy con fuerte contenido español, patriarcal y monárquico. En lo académico, nos colonizaron pedagógicamente. La danza folclórica está colonizada, nuestra pedagogía lo está”.

Luego de la encuesta Nacional de Folklore realizada en 1921 donde se recopilaron relatos, cuentos, danzas y música, los que fueron procesados por Ricardo Rojas rector de la UBA. En 1930 comienza a regir de manera académica todo lo documentado, determinando así roles otorgados a mujeres y hombres en la danza. Diego García nos dice:

“Se sabe que zapateaban muchachas y muchachos en conexión con la energía, seguramente hubo manipulación en ese proceso de recopilación. La colonización es el centro, primero la colonización de la cultura escrita, lo

escrito cierra subraya los roles, se baila así, (determina lo que hace el hombre y la mujer), surgen los estereotipos del gaucho, la china sumisa, en lo escrito hay material que va a parar a la danza. Hay todo un estereotipo en los zarandeos y el zapateo, y en los modos en qué debe hacerse, son transmitidos por la academia, se pone en juego en el movimiento”.

Antes de la colonización, se bailaba en ronda, libres y en conexión con la naturaleza a modo de ritual.

La Danza Contemporánea surge entre fines del S. XIX y comienzos del S. XX, como una reacción a las formas clásicas, buscando romper con los estándares impuestos por la Danza Clásica. La Expresión Corporal como Danza, surge en los años 1950 en Argentina con Patricia Stokoe como una propuesta frente a la necesidad de una práctica con una metodología tendiente hacia el logro de una mayor riqueza del lenguaje corporal y expresivo, a la construcción de códigos que estimulen el encuentro de una persona con otra. Es más que un lenguaje del movimiento como una propuesta frente a la necesidad de nuevas formas de relacionarse. Propuesta que trasciende la tradicional Concepción occidental del arte y del cuerpo de “hombre-mujer”, promueve un cambio de actitud de “escucha” del propio cuerpo y el de los demás, cuenta con nuevas pautas para relacionarse entre las personas que tiende a revalorizar el cuerpo y el gozo en la danza. Esta metodología tiende a la construcción de códigos que estimulen el encuentro de una persona con otra. Tanto la Danza Contemporánea como la Expresión Corporal vienen a romper con muchos de estos estereotipos de géne-

ro en la danza.

Margarita Tortajada Quiroz (2011, pág. 60) nos dice que *“La danza trasciende a la palabra y muestra al ser humano de manera integral y, en la medida en que no sigue la lógica del racionalismo propia del patriarcado, se le supone irracional”*. La danza es género, es afecto, es cuerpo, es sexualidad, es política, es etnia, es territorio y mucho más. En la danza, como en todos los ámbitos de nuestra vida, hay una división respecto a las performatividades que están relacionadas con la construcción social de las categorías de hombre y mujer. Foucault (2014, pp 159) nos dice que *“En toda sociedad, el cuerpo queda atrapado en el interior de poderes muy ceñidos que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones”*. Las relaciones de poder establecidas están atravesadas por los roles de género; tomando/adoptando formas específicas en cada danza. Reconocimos la tendencia a relacionar ciertos pasos, movimientos o roles, con el género, un repertorio de comportamientos acorde a la división sexual del baile. Nos preguntamos hasta dónde podemos actualizar en ella lo que nos sucede hoy, y hasta dónde apreciamos y veneramos de ella lo que nos fue transmitido. Y cómo la danza puede ser un espacio de transformación, creación y puesta en acción de modos de ser plurales. Las personas reproducimos modos, pero también proponemos alteraciones habituales y creativas, no sin resistencia mediante.

Si definimos el concepto de estereotipo como la imagen estructurada y aceptada por un grupo de personas representativa de ese colectivo, los estereotipos de género relacionados con lo masculino visualizan al hombre con los “roles propios” a su sexo, donde el lenguaje y

las actitudes se tornan violentas y dominantes.

Para Margarita Tortajada (2011), los hombres se identifican con cualidades como poder, fuerza, inteligencia, acción y lógica. Opuesto a esto las mujeres se han definido como objetos, mujeres sumisas, débiles, emocionales, pasivas e irracionales. Si bien la diferencia sexual es universal, la construcción genérica es histórica; cada sociedad elabora sus propias simbolizaciones y establece las ideas, conductas y valores, así como sus diferencias en tanto prestigio y ejercicios de poder.

Hablar de un hombre al que le gusta el ballet implica colocarlo como contrario a lo esperado de este estereotipo de género, donde el imaginario colectivo coloca a la figura predominantemente de una mujer, envuelta en gasas y tules, en zapatillas de punta y en movimientos suaves propios de la femineidad. Lourdes, integrante de este trabajo, cuenta como parte de su experiencia con un alumno que viaja desde la Ciudad de Cañada de Gomez a Rosario para tomar clases de danza y no sufrir la burla de su entorno, también está la experiencia de Luis, integrante de esta investigación, que al decidir tomar clases de Danza Clásica, vió afectado su círculo cercano perdiendo muchos vínculos afectivos, siendo discriminado por él y en el ámbito académico no fue fácil ya que al no haber bailarines hombres en esta orientación de la danza, los espacios académicos no contemplan la presencia de docentes capacitados para brindar la técnica de *partenaire*, como tampoco están los espacios como vestuarios.

“Existe una falsa noción al respecto de que la desigualdad

social entre los géneros sólo perjudica a las mujeres. En algunos contextos, como en la práctica del ballet, los hombres son los que llevan la peor parte en relación a su género, a su identidad y a su sexualidad como una masculinidad subordinada. La marginación es siempre relativa a una autorización de la masculinidad hegemónica del grupo dominante” (María Isabel Lara Escobedo, Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, 2016, pág. 7).

Por otro lado, Lara y Vélez (2016), nos dicen que el cuerpo es considerado un producto cultural, con diferentes usos, de acuerdo con las sociedades en donde se exprese y acorde con los diferentes valores, creencias y cánones estéticos asociados a él. Así, el cuerpo es moldeado por la organización social y llega a ser signo de la pertenencia cultural y del orden social (Mauss, 1966; citado en Cañón, Cuan y García, 2016).

En la entrevista realizada a Aldana Túan, profesora de Danza Clásica, nos dice que en el ámbito educativo se traducen los prejuicios e imaginarios sociales patriarcales/machistas imperantes, entre ellos la práctica de las danzas. Durante su trayectoria pudo observar los estereotipos que se asocian a esta disciplina: bailarinas mujeres, altas, blancas, delgadas, muy delicadas, y si de bailarines varones se trata, se los supone de una sexualidad determinada, como si eso fuera condición, causa-consecuencia, de la Danza Clásica. Estos estereotipos se reproducen actualmente en muchas escuelas de danzas, aunque también los movimientos feministas han colaborado con el cuestionamientos de ciertos ideales de belleza y estética de les bailarines. Como trabaja con infancias, la mayo-

ría de estos prejuicios aún no están instalados con tanta fuerza, por lo que las posibilidades de transformarlos son más factibles y finalmente la mayoría continúa bailando rompiendo esos prejuicios y sin distinción de roles de género. Aldana considera que cualquier expresión artística es manifestación de cultura (en tanto creación humana y simbólica) y como tal no puede estar ajena al contexto sociopolítico en sus dos caras: instituido e instituyente; por lo que es allí donde también están las condiciones para transformar nuestras prácticas docentes-artísticas. Ella no hace distinciones de género ni en el entrenamiento, ni en los vestuarios o roles, y les estudiantes disfrutaban por igual tanto las clases como las presentaciones escénicas. Para Norma Ambrosini, feminista y docente de Expresión Corporal, danza que no tiene técnicas otorgadas al género, considera que la danza replica lo que sucede en la vida otorgándole roles asociados a lo que acontece en el ámbito social, un modelo patriarcal, sin movilidad donde se otorgó un lugar determinado a la mujer “sumisa” y otro de mayor control del hombre, también nos manifiesta el testimonio de una feminista indígena que le ha relatado la existencia de machismo que es anterior a la colonización. Para ella hay problemáticas más importantes para el feminismo, que los roles otorgados al género, cuestiones como la implementación de la ESI en las escuelas, lugar desde donde si se puede abordar, mostrar la problemática del género visibilizando, desde ahí el abuso infantil, violencia de género, preocupada por los roles de convivencia, entre otros.

“Las propuestas emergidas de los estudios de género han adoptado algunos de estos desarrollos pero a la luz del análisis

histórico y cultural de los modos en que se han construido las expectativas respecto del cuerpo sexuado y los estereotipos y las desigualdades entre lo femenino y lo masculino. Se trata de entender que el cuerpo humano está inscripto en una red de relaciones sociales que le da sentido y que su uso, disfrute y cuidado, es decir, las prácticas en las que lo comprometemos, está fuertemente condicionado por el sector socioeconómico y educativo de pertenencia, las costumbres y valores del grupo social que se integra, las relaciones de género hegemónicas” (Graciela Morgade, Jessica Baez, Susana Zattara, Gabi Díaz Villa “Toda educación es sexual”, Abril de 2011, pág 49)

Diego Garcia identifica tres formas vinculantes con la danza, una desde el relato popular de vinculación social, otra desde el relato escénico que muchas veces transmite muy marcado lo genérico, y además está el espacio académico, este es el que a nosotros más nos interpela como docentes, desde el conocimiento de esta problemática que nos convoca y nos motiva a identificar para no replicar. Desde su trabajo pedagógico o desde una obra, se pregunta qué pasa en ese cruce de un lenguaje de cinco siglos con preguntas actuales, es muy fuerte cuando la deconstrucción la hacemos desde el movimiento ¿qué hacemos en escena desde el movimiento para deconstruir? Hay estructuras que sobreviven porque esas estructuras son muy fuertes, hay todo un estereotipo en los modos de danzar. Los movimientos se dan cuando se hacen obras de arte o cuando se vuelve una estrategia pedagógica y vamos a la escuela a dar danzas, tengo que deconstruir, y tenemos que preguntarnos qué hago con esto y ver que hago con quien no le interesa hacer danza.

“Se trata entonces de tomar en serio el desafío de ge-

nerar nuevas articulaciones, de pensar los diversos paisajes vitales en los que pueda habitar un sujeto encarnado, profundamente enraizado en su cultura, atravesado por múltiples encuentros (y desencuentros), altamente interactivo, sensible y emotivo, en permanente formación y transformación co-evolutiva con otros sujetos y con el medioambiente. Najmanovich, D. (2001) Publicado en Campo Grupal N° 30, Buenos Aires, Diciembre 2001.

El desafío de ser docentes de danza en una sociedad que afronta muchos cambios políticos, económicos, en donde la docencia no es valorada o reconocida como base fundamental para la formación del ciudadano formado en los derechos humanos, donde podamos contemplar la pluralidad de géneros de la sociedad de hoy día, donde la escuela está siendo confrontada por la presencia de alumnos trans que debemos visibilizar y generar espacios que puedan contener a todos, siendo respetuosos de la diversidad.

“El inconsciente se comporta como si solo existiera un sexo, y el problema es saber cuál. Habrá que repetirlo para que quede más claro, después de buscar y rebuscar: de esta diferencia sexual, ni rastro en el inconsciente freudiano, nada de nada. Mal podría el psicoanálisis construir su arquitectura sobre una diferencia de la que no hay noticia alguna en el inconsciente.” (Miquel Bassols, La diferencia de los sexos no existe en el inconsciente, 2021,pág. 23)

Sin dudas nos encontramos con más preguntas que respuestas que no alcanzamos a responder a todas ellas en este trabajo.

Conclusiones

La corporeidad se encuentra vinculada con todas las acciones de la vida cotidiana de un ser humano, moldeada por el contexto social en el que se encuentra construyendo las interacciones con las otras personas y con su realidad. El arte del movimiento conocido como danza, nace como una práctica corporal, social y cultural que permitió construir las identidades femeninas y masculinas reafirmando los estereotipos sexuales que estructuraron a los hombres y las mujeres. Por ello, en este artículo se analizaron los componentes de género que se expresan en la danza fundamentando la existencia de una técnica femenina y masculina y la persistencia de las mismas. Desde la posibilidad que nos da la danza de encontrarnos con nosotros y con los demás, desde el disfrute, el juego y el afecto; partiendo de la idea de que bailamos estas danzas que fueron creadas en determinadas comunidades por procesos históricos, culturales y políticos, que son devenir, movimiento y transformación. De nuestro relevamiento pudimos observar como todavía hoy existen, naturalizados y se replican en algunos ámbitos educativos, los estereotipos relacionados al género (vestuario, roles). Es indispensable visibilizar esta problemática para poder hacer las modificaciones pertinentes, fundamental partir desde el contexto educativo, ámbito en el que nos desarrollamos. El cuerpo como fenómeno cultural es un lugar de sensaciones, placeres y deseos individuales y sociales y no solamente un espacio de atributos físicos. El cuerpo es vestido, maquillado, arreglado y modelado en prácticas sociales y culturales propios de cada género, que revisten su identidad, resaltando sus capacidades y

cubriendo sus debilidades, es entrenado para construir su imagen corporal, donde refleja las significaciones socioculturales de lo simbólico, es decir, las relaciones de poder, las experiencias vividas, las interacciones sociales, las normas y valores, condiciones de vida y los procesos y dinámicas de relación que hombres y mujeres tenemos día a día.

Las y los bailarines deben estar capacitados para controlar sus cuerpos al extremo, bailar a pesar del dolor y el agotamiento, acarreando consigo lesiones físicas, incapacidades y cargas emocionales. Esto, obedeciendo al constructo histórico de la estética que canoniza la belleza y la técnica, a las cuales están sujetos. Asimismo, los cuerpos, como cuerpos sexuados, están cargados de sentidos y significados que determinan la forma en que los hombres y las mujeres viven su sexualidad y género. El cuerpo no es un objeto, es el ser en su realidad y en donde formamos lo que somos en el mundo en virtud de nuestro cuerpo.

La práctica de la danza implica el contacto directo con el cuerpo y su ser sexuado, colocando la identidad sexual y de género como una expresión de su ser en la danza, enfrentándose a las formas dicotómicas de la representación sociocultural de lo femenino-masculino. Propios de ello, y encarando lo dicotómico, la violencia de género será intrínseca como un pasillo de prácticas sociales que en el arte del ballet clásico permanecerá constantemente. El hombre abandona el protagónico en el escenario, dando lugar a la mujer como protagonista, pero siendo él, el que determina la figura “dulce, sumisa

y etérea” de la mujer. En la Danza Clásica podemos mencionar que las características físicas del hombre, distintas a la musculación de la mujer que le permiten realizar saltos más elevados, siendo esta la única diferencia entre los cuerpos del hombre y la mujer. Como docentes intentamos visibilizar las tensiones frente a las realidades sexo-genericas, que nos interpelan hoy como sociedad, ya que consideramos que el género no determina ningún impedimento para entrenar una técnica específica de danza destinada al género opuesto.

En las danzas de enlace y de orden social siempre hay alguien que conduce y alguien que es conducido, esto se debe a la necesidad de permitir circular sin afectar al resto de las parejas en la pista de baile. Hoy en día, es muy común ver bailando a personas del mismo género ya sea en prácticas sociales como peñas, milongas y bailantas, así también como en prácticas escénicas. Transformaciones como romper con lo binario suceden de a poco. Han sido visibilizadas múltiples identidades de género que no son comprendidas por muchos estamentos sociales y educativos. Nosotros como educadores, no podemos, ni debemos eludir la existencia de estas problemáticas.

Hoy en día hay múltiples feminismos, muchas de estas mujeres luchadoras están comprometidas con estos conflictos de género que se ponen en clara tensión, mientras que otros sectores del feminismo, si bien acompañan éste conflicto, le dan mayor relevancia a otras problemáticas como la violencia de género, entre otras. La danza requiere de cierta formación y entrenamiento –al igual que toda expresión artística- pero el tipo de cuerpo y/

o género que se tenga no condiciona eso, sólo es cuestión de aprender que en tanta diversidad, todos somos iguales. Como dijimos previamente, hay muchos prejuicios vigentes en torno a la danza y el modo de vincularse. Lourdes, integrante de este trabajo investigativo docente de danza, nos relató su experiencia con un alumno varón que viene de la ciudad de Cañada de Gómez a tomar clases en Rosario para no ser discriminado por sus amigos, y es muy frecuente escuchar frases como “los nenes no bailan”. O también hemos escuchado decir que un hombre en el rol de conducido, no parecía una mujer bailando, o bien el testimonio de la campeona nacional de malambo a quien le tocó escuchar que parecía hombre haciendo Malambo. Podemos visibilizar como socialmente está muy internalizado y naturalizado los roles otorgados al género en los se “debe” ver una imagen del cuerpo que danza. Nos quedan muchas preguntas por responder ¿cómo y cuánto repercuten estas concepciones de los cuerpos que danzan a la hora de decidir bailar? ¿Por qué es tan reducida la cantidad de hombres que bailan? No podemos dar por concluido este trabajo, más bien es un punto de partida.

Agradecimiento

Agradecemos infinitamente por su generosidad a los entrevistados: Diego Garcia, Lorena Concari, Norma Ambrosini, Aldana Tuan y Maira Mansilla que nos compartieron sus experiencias con estas problemáticas y dieron el consentimiento de ser citados en este trabajo. Aporte de vital importancia para nosotros.

Notas

¹Estudiantes de cuarto año, de las diferentes orientaciones dictadas en el Instituto Provincial Superior del Profesorado de Danzas N° 5929 "Isabel Taboga", Unidad curricular Prácticas investigativas. Argentina, Santa Fe, Rosario. Giordana Federico, fedeegg@gmail.com, Bravin Norma, normibravin2022@gmail.com, Vissani Milagros, Milagros-Vissani81@gmail.com, Italiano Lourdes, lourdesitaliano@gmail.com, Sanchez Alexis, alexissanchez.sj@gmail.com, Leguizamon Luis Miguel, luismiguelleguizamon1982@gmail.com

Referencias Bibliográficas

Bassols, M. (2021). La diferencia de los sexos no existe en el inconsciente. CABA: Grama ediciones.

Escobedo, (2016). Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias Políticas y sociales, Toluca, México.

Foucault, M. (2014). VIGILAR Y CASTIGAR Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Kalmar, D. (2019). Qué es la Expresión Corporal. Buenos Aires: Editorial LUMEN.

Morgade, M. (2011). Toda educación es sexual. Buenos Aires: LA CRUJIA EDICIONES.

Najmanovich, D. (2001). "Apostillas a Cuerpo Máquina Cuerpo Entramado". Campo Grupal N°30. Buenos Aires.

Pérez, S. (2008). Propositiones en torno a la historia de



la danza. Chile: Creative Commons.

Robles Mendoza, A. (2019). “El ballet clásico desde una mirada del género”. *Alternativas en Psicología*, Número 42, Número especial 2019, México.

Tortajada Quiroz, M. (2011). *Danza y género*. México: Cenidi Danza/INBA/CONACULTA

Relato un cuerpo entre colores

Habib Rafael Guerrero Castillo ¹

Introducción

“Vuelvo y me sumerjo, quizá en la densidad, quizá en la liviandad, pero allí dentro, en tu vientre de agua, como una criatura que brota. Seré en la inmensidad y profundidad, en el nacimiento al que me haz invitado”

(Habib Guerrero, 2021)

Hace mucho tiempo atrás, siendo más específico, el día martes 24 de marzo de 1874, “se posesionan la viuda ganadera cartagenera doña Luisa Guerrero Hormanza, sus empleados y animales, en el sitio conocido antes como parcela Santa Lucía, hoy Plaza Bolívar, y donde en sus proximidades encuentran la cuenca hidrográfica llamada Canal del Dique.”(Villa, 2013, p.9), desde entonces empieza a fundarse un majestuoso pueblo llamado Santa Lucía, quien goza de una gran riqueza hídrica al ser parte de las riberas del Dique. En este asentamiento también surge la tradición oral del Son de Negro, una manifestación ancestral que se desarrolla en tres versiones o momentos: llamado, llegada y despedida. “Representa la cotidianidad del hombre machista quien es el protagonista central, el cual, hace visible los aportes de la trietnia indígena, africana y europea”. (Pérez, 2006, pp. 108-109) Soy Habibi Guerrero, nacido desde el afluente histórico hoy llamado Canal del Dique, ese mismo que con la fuerza de sus aguas logra llenarme en brotes de color, funcionando como recurso de arte vivo para mi natal Santa Lucía.

Esta historia llamada Relato responde a un proceso de investigación creación autoetnográfico que tiene como enfoque central el encuentro entre el cuerpo contemporáneo y las expresiones tradicionales de la manifestación Son de Negro. Desde que me encaminé en la investigación-creación de este tema ha ocurrido un reconocimiento y reencuentro con diversos elementos que hacen parte de la parafernalia sónica en la que crecí, pero que creí que no hacía parte de mi vida, lo cual sucede por estereotipos sociales y de comportamiento que el imaginario colectivo de mi contexto construye sobre mi cuerpo al definirme como “femenino”.y por lo tanto no lo suficientemente macho para ejecutar la danza ancestral de negros y reconocer estos significantes que hacen parte de ella.

Esto me llevó a re-situarme en la atmósfera territorial del pueblo pero también de mi cuerpo y así es como se se coa-crean las siguientes preguntas motivadoras:

¿Cuáles son las imágenes que se construyen en relación con mis impulsos corporales vinculados a la danza Son de Negro?, ¿Cómo puedo re-crearme desde la imagen y el movimiento, con los significados y significantes que trae el Son de Negro?, ¿Qué significaba volver y habitar el pueblo?, ¿Cual es mi movimiento autentico?.

Relato evidencia un sentir artístico propio, nutrido en metáforas corporales y rituales alimentadas por los vuelcos del mundo del arte dancístico, hoy atravesados por imágenes adheridas a la manifestación Son de Negro, por lo cual como propósito general me propongo:

-Crear, desde la imagen, una danza a partir de metáforas corporales y rituales que relaten mi corporeidad envuelta en el sustrato tradicional de la manifestación Son de Negro de Santa Lucía – Atlántico. Como propósitos específicos:

-Dialogar con la tradición predominante del territorio a través de sensaciones, percepciones y formas con el movimiento auténtico del cuerpo contemporáneo.

-Identificar las imágenes creativas y problemáticas que están atravesadas por significados de los significantes presentes en la manifestación ancestral Son de Negro.

-Encontrar un lenguaje de movimiento artístico auténtico y diverso.

-Relacionar en el espacio escénico la imagen videográfica con el movimiento del cuerpo danzante. Desde entonces decido navegar sobre una vertiente central, que es mi percepción visual de la imagen en el territorio que me ha acompañado desde que tengo uso de razón, proporcionándome impulsos a nivel de movimiento y la posibilidad de crear mis propias imágenes mentales que conducen a recreaciones simbólicas dibujadas, danzadas, grabadas y predispuestas a mi ojo, dando cuenta de un contexto lleno de sonidos, colores, significados e imaginarios que hoy se muestran en una atmósfera espacial, permeada por la tradición ancestral del Son de Negro.

Me sumergí en un viaje exploratorio en el que derivé buscando recrear mis dibujos con el movimiento sobre el territorio, guardando cada uno de sus registros y observándome en ellos, este ejercicio reforzó por azar mi

percepción visual no solo desde la sensibilidad si no desde la pregunta por el cuerpo en medio de la imagen video gráfica, usando todo el material audiovisual incluyendo grabaciones del medio ambiente de Santa Lucía, condesando el acercamiento a la tecnología y dando rienda suelta a múltiples posibilidades de interacción con la imagen desde la danza.

Referentes Artísticos

“Aquí, donde el agua del Dique arrastra a su paso los saberes, las bondades y las virtudes hasta el gran Magdalena, para esparcirse por el mundo. Aquí aguardaré, preguntándome: ¿quién ha estado aquí?, ¿de quién serán estas huellas?, ¿cuál es el camino? ¿dónde quedarán mis propias huellas?”

(Habib Guerrero, 2021)

Festival Nacional Son De Negro	Revuelo- Corporación Atabaques	Arrebato- Danza Común
		
Ilustración 1. Festival nacional son de negro, diario la libertad, 02 de Septiembre del 2021, Santa Lucía-Atlántico.	Ilustración 2. Obra revuelo, corporación cultural atabaques, festival alternativo de Bosa, 17 de Noviembre del 2019.	Ilustración 3. Obra arrebato, danza común, compañía de danza contemporánea, danza común.

Antropometrías- Yves Klein	Tumpacté- Danza Común	Merce Cunningham
		
Ilustración 4. Yves kleantropo- metrías, yves klein, (1960), www3minu- tosdearte.com.	Ilustración 5. Obra tumpacté, dan- za común, compañía de danza contempo- ránea, danza comun. com.	Ilustración 6. Merce Cunningham, foto: atsushi lijima,- bacmadrid.com.

Marco Teórico

“Me miro y me percibo en el territorio, soy un cuerpo de preguntas, un cuerpo a la pregunta. Volveré al pasado pa’ presentarme en el presente, será una vuelta de saberes.”

(Habibi Guerrero, 2021)

Para desarrollar la investigación creación Relato es fundamental asociar conceptualmente la relación entre Tradición-Contemporaneidad, “Se hace hincapié en que la tradición posee un significado colectivo en cuanto es reconocida y aceptada por una comunidad, o por grupos que la poseen y transmiten”(Madrado, 2005, p.122), por su parte la contemporaneidad implica “establecer una relación clara con el propio tiempo, al que no se puede dejar de pertenecer” (Niglio, 2020 p.76). De este modo, proponiéndome un viaje a través de mis re-lecturas, es

oportuno contextualizar la manera como me relaciono con la tradición, según las afecciones que he tenido en la contemporaneidad, y es allí donde se manifiesta el Son de Negro “es una expresión artística de la cotidianidad que forma parte del entramado sociocultural del área del Canal del Dique” (Pérez, 2006, pp.115, 116), hablar de esta manifestación es hablar de un ritual festivo según Otalora (2015), el Ritual refiere “al aspecto activo y dinámico del ser humano y de las sociedades, su trasfondo es de carga afectiva y cinestésica, y abarca prácticamente los universos más importantes del desarrollo individual y colectivo dentro del complejo social” (p.221), por tanto es importante destacar que mi ritual recoge acciones previas de esta danza (pintarse de negro) mostrando lo que no se ve, esto me direcciona a la Performance puesto que en este “El grito se realiza con el cuerpo y en el cuerpo, se rompen las formalidades del espacio, y cualquier escenario es posible de ritualizar” (Chaverra, 2015, p.80).

Existen unas configuraciones específicas en mí como un sujeto que se adhiere a la tradición en el entorno cultural, lo que pone al descubierto las diferentes mecánicas, herramientas e ideologías usadas, creadas y desarrolladas ante las Subjetividades, que responden “A esas maneras de configuración de los sujetos en coordenadas de espacio tiempo determinadas” (Cabra y Escobar, 2014) para hacer cultura. es importante destacar que La cultura “siempre implica un aprendizaje, porque es manipulación de la naturaleza, exige repetir lo aprendido” (Zecchetto, 2002, p.26), así pues el Cuerpo-Territorio que allí se evidencia es “un territorio en construcción y de-construcción permanente, que es simbolizado por sí mis-

mo, de modo que determina y establece la concepción del mismo y de los procesos de salud - enfermedad y muerte, ligada a un imaginario específico “ (García, 2006, p.5). Las respuestas al no querer amoldarme a los juicios sociales y desiguales me hacen considerar la acepción sobre El Género de Margarita Tortajada en su libro *Danza y Género*, donde menciona que “el género puede definirse como una construcción social que interpreta lo biológico, y supone formas opuestas y excluyentes de sentir, pensar, actuar y ser que se identifican con hombres o con mujeres” (Tortajada, 2011, p.23).

Lo anterior se fundamenta sobre unas visiones que se sostienen en razón del Son de Negro en la cosmovisión y entrenamiento cotidiano lo que fortalece a la Corporalidad “Es la manifestación de la actividad del cuerpo en cuanto a su vivencia como ser humano” (Morales, 2018, p.24) y por su parte a la Corporeidad “es el cuerpo que somos, sintonizados en una inmersión armónica tanto diacrónica como sincrónica para estar situados e integrados al mundo configurado subjetividad en el intercambio con otras subjetividades” (Morales, 2018, p.59), sin embargo me apropio del concepto de Danza Contemporánea la cual “no requiere de un prototipo específico de cuerpo, en ella, cada proceso de creación y cada creador propone o exige una corporalidad inherente a cada pieza. Toda nueva tendencia, todo nuevo creador nos hablan de sus búsqueda personal” (Morales, 2018, p.47).

Al relacionarme con esta manifestación desde el sentido visual entiendo primeramente que el Cuerpo “Se puede comprender como un campo de batalla, un arma,

un laberinto, una superficie porosa, una interfaz básica, compleja y originaria, un medio de conexión entre el interior y el exterior” (De Rueda, 2012, p.17) y las Imágenes que surgen a partir de mi vínculo con el territorio “forjan el mundo más allá de su pretendida objetividad” (Zecchetto, 2002, p.182) estas dialogan conmigo desde diferentes esferas unas son visuales, mentales, simbólicas, y de síntesis o videográficas ¿como las llevo al espacio escénico? comprendiendo el Espacio Escénico como “el conjunto de los signos provenientes del lugar escénico y que encuentran en el lugar” (Suarez, 2010, pp.184 -185).

Desde el acercamiento a la tecnología que se da en esta propuesta considero importante referenciar al bailarín y coreógrafo Merce Cunningham quien se mantuvo en constante reflexión sobre como el uso del dispositivo y ordenador afectaba sus coreografías y obras de danza “a lo largo de sus más de 60 años como coreógrafo, buscó permanentemente una relación entre arte, danza y tecnología, llegando a ser puntero en la integración de otras artes con la danza” (Suarez, 2010, p.136) , desde entonces la Tecnología en la Obra de Danza No se dará por la repetición y los ensayos rutinarios de una coreografía, donde el ejecutante, evitando la dispersión y el azar, debe responder a un resultado lo más acabado posible (Ceriai, 2012, p.112) RE-ARMAR (Diseño Metodológico) Aquí estoy desarmado y desmembrado por la línea de lo normado, ¿como me rearmo?, ¿como deermo?, ¿cual será la fórmula? (Habibi Guerrero, 2022) Este proyecto creativo lo he desarrollado en la modalidad de investigación creación desde un enfoque auto-etnográfico, por la relación intrínseca que se da entre mi cuerpo y el territorio desde

la imagen en relación a las significaciones que me han rodeado desde siempre.

Fase 1

1. Indagar: Recolección de información. lecturas, investigaciones, bitácora

2. Observar: Recorrido por el territorio, identificación de significados y significantes con los cuales se iba a interactuar, selección de lugares para el proceso exploratorio, estímulos sensoriales.

3. Dibujar-Imaginar: Dibujos mentales en respuesta a los estímulos del territorio y a la imaginación de mi cuerpo en relación con los colores que me rodean.

Fase 2

1. Explorar-Improvisar: Derivas de Improvisación y exploración con la imagen videográfica, sonidos ambientales y el dispositivo tecnológico, buscando recrear los dibujos en los lugares seleccionados, (Orillas del Canal del Dique, Punta Roma y Calles de Santa Lucía - Atlántico), sin premeditar lo que iba a suceder surge la pregunta ¿que debe pesar si la imagen o la danza?, ¿donde se encuentra el movimiento autentico y real de mi cuerpo? Lo que implicó laboratorios de movimientos en espacios íntimos (mi casa) lo cual supuso identificar mis bloqueos corporales en el Plexo, la voz y mi cadera.

2. Entrevistar: Realización de entrevistas a siete personas que se desempeñan en calidad de hacedores y ha-

cedoras de la cultura tradicional del Son de Negro como fueron: Un bailador, dos bailadoras, y cinco personas más que se desempeñan como investigadores, gestores y músicos dedicados al fortalecimiento de esta danza y con una gran experiencia desde la práctica y cercanía con el Son de Negro en sus formas de vida. Este proceso me permitió realizar un análisis sobre la cosmovisión y significación que tiene para ellos operar en la tradición según sus vivencias o recuerdos que asocian a esta manifestación poniendo evidencia la forma en como transmiten el significado y la práctica.

Fase 3

1. Presentar: Empecé a desarrollar espacios de creación y laboratorios con las imágenes del medio ambiente de Santa Lucía donde aparecía y no aparecía, para lograr un diálogo interactivo de Cuerpo-Imagen que supone movimientos, momentos, estados y acciones que detonan la creación de la propuesta artística y que al mismo tiempo transforman mi movimiento. Aunque el escenario sigue siendo el pueblo, llevar la imagen videográfica como parte de la plástica escénica de la obra, sería el reto al que el movimiento respondería en vivo, siendo imagen, siendo, color, siendo. Labial, siendo flor, siendo bandera etc, reforzando también las posibilidades de azar.

Propuesta Artística

Relato es una propuesta escénica que evidencia el diálogo de mi cuerpo performático con la imagen videográfica a través de estados y acciones que con el movimiento permutan en el espacio escénico, abriendome

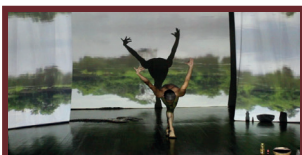
a la interacción con el territorio en el que crecí: Santa Lucía - Atlántico y la gama de colores que ofrece naturalmente. Se muestra un espacio íntimo donde habito los flujos del exterior en su magnitud y volumen tradicional con mis flujos íntimos que se muestran sin temor alguno; para así recrear un ir y venir corpóreo-ritual con la imagen y la danza. De esta forma se gesta una danza propia compuesta por las afecciones que los significados y significantes que allí convergen me proporcionan, dando luz a un ser diverso y problemático con el cuerpo-territorio al no seguir patrones, modelos, estereotipos y técnicas establecidas que lo limiten o definan como femenino o masculino, pero que logra vibrar en medio de los colores de la tradición.

Actos de la obra



Escena 1. Sumergido

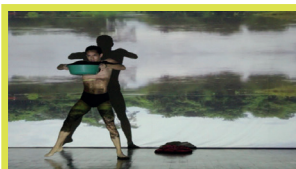
Re-brotar, sumergido profundamente en la imagen densa del gran vientre de agua que es el canal del Dique.



Escena 2. La garza

Parido por el agua de mi pueblo, donde las garzas vuelan alrededor del Dique, entonces me convierto en una de ellas para observar el agua desde arriba.

Acto I - Renacimiento



Escena 3. En las orillas

Evovo mi manera de intrpretar algunos movimientos relacionados con el quehacer cotidiano conjugado a oficios de laboreo y prácticas artísticas que he observado desde niño en mujeres y hombres que transitan a orillas del Dique.



Escena 4. El llamado

Atiendo al llamado ancestral que siento con mi respiración y latidos del corazón buscando soltar mis bloqueos físicos situados en el pecho y cadera.



Escena 5. Baño negro

Procedo a la acción ritual de aplicar sobre mi cuerpo la mezcla entre polvo mineral negro y aceite que son la cobertura con la cual me reconozco en el cuerpo-territorio en el territorio, ese en el que puedo entrar al mundo del color tangible de los negros al que no había entrado.

Acto II- Ritual



Escena 6. Bim bim bá

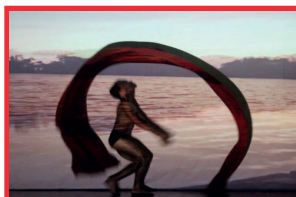
Me dirijo hacia el labial rojo hasta probarlo para ir gesticulando y recreando mi propia burla, una burla que no me permitieron hacer antes, una burla que busca deformar la línea que me impusieron socialmente al definirme como “femenino”, una burla al labial que no me define como “femenino” o “masculino”.



Escena 7. Disuelto

*Entiendo que el rojo está en el
flujo de la bandera de los negros,
propongo mi propia liberación,
me disuelvo con la tela roja,
sintiendo la liberación en medio
de movimientos con lentitud,
densidad y contorsión.*

Acto III- Liberación



Escena 8. Al rojo vivo

*Me anuncio con mi bandera
desde el anuncio del tambor
fluyendo con ella y con el rojizo
tono que el sol y agua del Dique
producen en sus atardeceres pro-
yectados en la imagen, me libero
con el afluente rojo de la bandera
que no me sesga que me permite
ser en su significado tradicional.*

Escena 10. Mi danza



Escena 9. Mi relato

Buscando a “Francisco” (termino usado en la danza son de negro, como un llamado de -respeto), empiezo a relatar quien soy, me preparo con la falda-sombrero de flores y colores que para mi significan la unidad de lo femenino y lo masculino que representan el son de negro.



Escena 10. Mi danza

Allí envuelto en los giros de la guillermina no seré el cuerpo que interprete la masculinidad y feminidad, será mi propia danza de colores y flores la que hable. Un cuerpo creador de su propia danza que interpreta movimientos de paso fuerte, un cuerpo que vibra y se presenta en la tradición desde sus propios impulsos de movimientos que ahora se derraman en la contemporaneidad. Así el cuerpo termino inmerso en los colores anunciando desde la nobleza, alegría y corazón que: ¿Si pude y que?

Conclusiones

“Hoy reafirmo mi existencia a partir de lo que fui antes: me sumergí, me entregué, me inmiscuí, me arraigué, me ilustré, me afirmé, “Re” conté mi historia para así reposicionarme sobre mis recuerdos y re-crear mi relato.”

(Habibi Guerrero, 2022)

-La investigación-creación es un organismo en constante evolución.

-El territorio que habitamos provee un conocimiento íntimo que nos permite reconocernos, reconciliarnos y problematizarnos con él.

-Mi éxito no solo se medirá en el ámbito académico universitario, sino también en la conexión que cualquier persona nativa de Santa Lucía pueda establecer con los elementos simbólicos que he utilizado en esta propuesta.

-La percepción visual, simple pero creativa, me posicionó como una interfaz de movimiento entre la imagen proyectada y los elementos significativos.

-La imagen videográfica, desde múltiples posibilidades, detuvo mi movimiento para transformarlo.

-La imagen videográfica en la escena, como herramienta mediadora, me permitió desaprender las estructuras mecánicas de movimiento.

-Volver a la intimidad implicó encontrar mi propio

ritual para desbloquear los obstáculos físicos en mi cuerpo.

-Apenas estoy comenzando a descubrir mi danza.

-Ponerme un sombrero y transformarlo en una falda es plantear una unidad, ya que los artefactos nunca definirían mi género. He descubierto la danza de las letras que mi cuerpo escribe; he encontrado la danza de las lecturas que mi cuerpo interpreta, pero sobre todo, ha sido fundamental encontrar la danza de las imágenes que generan acción desde mi práctica corporal con discursos.

Referencias Bibliográficas

Cabra, N. y Escobar, M. (2014). El cuerpo: bastión de la subjetividad. En R. Pinilla, *El Cuerpo en Colombia. Estado del Arte Cuerpo y Subjetividad* (pp. 53-73). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP - Comité técnico del convenio.

Ceriani, A. (2012). El descentramiento: Cuerpo-Danza-Interactividad. En A. Ceriani, *Arte del Cuerpo Digital* (pp.117-144). Editorial de la Universidad Nacional de la Plata (Edulp)

Corral Cuartas, Á., Salas Guerra, M., Chaverra Brand, Á., Rojas López, M., Mesa Cárdenas, M., Durán Arias, M., Pineda Silva, A., Ávila Pérez, A., Guerrero Hernández, J., Múnera Barboza, B., Zuñiga Contreras, R., Otálora Cotrino, L. Sanabria Bohorquez (Ed). (2015). *Pensar el arte hoy: el cuerpo*. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.

De Rueda, M. (2012). Cuerpo, arte y tecnología. En A. Ceriani, *Arte del Cuerpo Digital* (pp.17-18). Editorial de la Universidad Nacional de la Plata (Edulp)

García Hernández, A (2006). Cuerpo, cuidados, práctica artística y muerte. *Revista Digital Universitaria*, (8), 1-9. ISSN: 1067-6079. <http://www.revista.unam.mx/vol.7/num8/art59/int59.htm>

Morales, J. (2018). *Nociones de Cuerpo y entrenamiento en Danza Contemporánea*. Universidad Distrital

Francisco José de Caldas.

Niglio, O. (2020). El tiempo de la contemporaneidad. *Culturas Revistas de Gestión Cultural*, (1), 67-89, EISSN: 2386-7515.

Pérez, Herrera, M. (2006). La música Son de Negro y sonde pajarito, punto de convergencia de la cultura tradicional y la oralidad de las comunidades del bajo Magdalena. *Revista El Artista* (3), 108-131.

Suárez, J. (2010). *Escenografía Aumentada*. Editorial Fundamentos

Tortajada, M. (2011). *Danza y Genero*. México: Cenidi Danza/INBA/CONACULTA.

Zecchetto, V. (2002). *La Danza de los Signos*. Ediciones Abya-Yala.

2

Interculturalidad y Saberes Ancestrales

Fotografías de la Otredad. Violencia científica en el acervo documental del Museo de La Plata

Anaclara Lucía Deluca ¹

Pensar entre imágenes

El presente trabajo tiene como objetivo compartir una experiencia áulica realizada en el año 2019 en el marco de las actividades de la cátedra de Antropología Sociocultural. La misma corresponde al segundo año del plan de estudio del profesorado de artes visuales de la escuela provincial N° 3023, “Juan Mantovani”, ubicada en la ciudad de Santa Fe. Vale decir, que la misma fue replicada y ampliada en mi espacio de adscripción en la cátedra de Problemática del Arte latinoamericano del siglo XX en el presente año en la carrera de Bellas Artes de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

La labor que se planteó a los estudiantes buscó poner a dialogar lo antropológico y lo estético sobre la base de una intervención plástica que recurriera a técnicas diversas, para trabajar sobre lo que se presentaba a fines del siglo XIX y principios del XX como fotografía científica.

Fundamentalmente, la tarea abordó el archivo fotográfico en el que miembros de los pueblos originarios aparecían retratados en algunas de las publicaciones de la Revista del Museo de La Plata en los albores del siglo

pasado y que también fueron difundidas mediante el riguroso trabajo realizado por el Colectivo GUÍAS.

Ahora bien, para realizar dicha intervención plástica, se desarrolló una problematización previa en clave antropológica que pudiera dar cuenta de la complejidad histórica, social y cultural que comprendía dicha colección.

Se partió entonces de la premisa elemental de que dicho acervo documental había sido gestado al calor de una mirada etnocéntrica y colonial y que, por ende, el posterior trabajo sobre el mismo tendría que repensar críticamente esas condiciones.

En este sentido, la tarea específica de la intervención que podía realizarse a través de dibujo, pintura, tejido, escultura, diseño u otros recursos, debía apuntar a erosionar los sentidos que imponía la mirada colonial sobre el sujeto colonizado: el desafío era modificar, subvertir, criticar las representaciones sociales que brotaban de imágenes donde el cuerpo padecía fundamentalmente el ejercicio de la escisión de su humanidad través de un paradigma que convertía a los sujetos en objetos de estudio.

Proposiciones, debates e intercambios

A medida que la actividad comenzó a desarrollarse, aquellas fotografías emergieron como un mojón de memoria a partir del cual se comenzó a desandar en la conflictividad, las tensiones y los sentidos elaborados en las relaciones socioculturales fundantes de nuestro país.

En el transcurso de los debates se fueron dando los primeros pasos para pensar esas imágenes como un discurso político del que emanaban contradicciones socio-culturales muy intensas, en un momento particular en el que, tras setenta años de guerra civil, se buscaba imponer definitivamente un proyecto total de país: desde su organización socioeconómica, hasta un esquema para pensar y moldear la experiencia del ser argentinos.

Por lo que se pudo dar cuenta de que dicho acervo documental, también fue en su momento una factoría de miradas sobre un “otro” que se retrataba con el fin de delimitarlo con nitidez, para recortarlo y definirlo en una especificidad inferiorizada que lo alejaba de un “nosotros” que a su vez se configuraba por quien se ubicaba detrás de lente de la cámara. De modo que la relación entre fotógrafo y fotografiado, asimétrica y conflictiva, también daba cuenta de aquella situación histórica en la que los pueblos originarios serían expulsados, relegados y eliminados física y simbólicamente del proyecto nacional al que aspiraba la élite dirigente. De modo que, en el espacio de este trabajo, fue también planteándose una noción de pasado como categoría política, no exenta de conflictos y compromisos con los intereses de los grupos dominantes. Una noción de pasado como campo de sentidos atravesado por disputas, donde las significancias no se otorgan, sino que se obtienen y se imponen en el marco de las violencias que muchas veces ofrece dramáticamente el conflicto cultural.

En ese contexto, el pasado no se abordó como un mero objeto de estudio para el desarrollo de un conoci-

miento ensimismado, sino como dispositivo de poder que aún opera en el presente. Por lo que aquellas imágenes se fueron configurando como la iconografía de un proyecto de Nación que sustentó su consolidación política y su imaginario simbólico, sobre la base del exterminio de lo diverso y el compromiso con un modelo cultural esencialista y único al que se deberían ajustar todas las experiencias y grupos sociales. Por lo tanto, se empezaron a mostrar como imágenes que lejos de “haber hecho las paces” con el presente, lo exponían en sus tensiones irresueltas y eran la muestra de la actualidad que comporta hasta el día de hoy el acto sacrificial y sangriento que nos costó el ideal de ser modernos.

Algunas consideraciones sobre el archivo foto gráfico.

Antropología e imagen

Embebidos en el ideario evolucionista, los referentes vernáculos de la joven disciplina antropológica de finales de siglo XIX y principios del XX, veían en las comunidades originarias vestigios de un grado evolutivo pasado que debía superarse con la “cruzada” civilizatoria.

En este contexto, como lo explica Penhos (2005), la técnica fotográfica fue un elemento profundamente revelador para las ciencias, en tanto hacía un aporte incommensurable a la noción tan ponderada de verdad. La cámara no hacía otra cosa que producir certezas y fuentes objetivas. Su don era el arte de la probatoria, de lo cierto y lo fiable. Aquella técnica novedosa para ese entonces, se pensaba como un elemento aséptico que no admitía

la corrupción de impresiones subjetivas, como un recorte directo de lo real, sin mediaciones ni interpretaciones de la contaminación. Desde este paradigma, la fotografía finalmente no representaba un fenómeno, sino que lo explicaría tal y cual habría ocurrido, trayéndolo a la mesa del investigador para que éste la manipularse y accediese a ella una y otra vez, tantas veces como fuera necesario (Tamagno y Martínez, 2006), y así cumplir con la exigencia de minuciosidad en la descripción de elementos fenotípicos que demandaba la metodología vigente.

A su vez, la misma contribuyó en la obsesión por la reducción cuantitativa de los sujetos y las culturas que nutría el afán del pensamiento antropológico dominante en las postrimerías del siglo XIX. Totalmente abocado a la preocupación por la mensurabilidad de los cuerpos y los atributos orgánicos que demandaban los análisis comparativos, todas esas mediciones tabuladas cuidadosamente, finalmente darían lugar a tipologías y escalas humanas. A través de este procedimiento, los sujetos se volvían datos, los restos humanos colecciones y las colecciones seriadas devendría en tipos humanos dentro de una escala evolutiva jerarquizada, donde cada cultura tendría un lugar especificado y en la cual la categoría de civilización operaba como un valor axiomático y ponderador, quedando atada necesaria y únicamente a la cultura europea.

Haciendo un análisis notable sobre lo mencionado, Penhos (2005) explica que a través de la tipología fotográfica de frente y perfil, se operaba la conversión de esos sujetos en objetos de estudio. Exaltando sobre todo

las propiedades físicas del cuerpo, cuerpo reducido a una conjunción de condiciones biológicas y orgánicas. La imagen en la fotografía antropológica de los miembros de los pueblos originarios, estuvo nutrida de la disciplina criminalística y ya no tenía nada que ver con la mirada romántica de la técnica pictórica como “La vuelta del malón” de Della Valle, que daba cuenta de un sujeto situado: malvado, demonio, grotesco, tremendo o brutal y sin embargo, sujeto al fin (Penhos, 2005).

Pero a pesar de la pretensión de objetividad supuestamente garantizada por el artefacto de la cámara, el resultado de estas imágenes también tuvo que ver con una estrategia de construcción de las mismas, donde se maniobró y operó una escena empeñada en transfigurar a esos sujetos en datos, a través de un ejercicio estético que los amputaba de su humanidad. Fundamentalmente, esa tarea se lograba con retratos de planos cortos, de frente y perfil, desentendidos de todo tipo de contexto que pudieran dar cuenta de una situación que incluyera dinamismo en las imágenes. La labor de descontextualizar para objetualizar, es clave en la ciencia disciplinadora y colonial que preconiza un objeto de estudio divorciado de las implicancias humanas que lo rodeen o que lo constituyan. El indígena, era un objeto al que el científico quería retratar con la premura que ameritaba su extinción irremediable. Porque este era el cálculo de la antropología positivista que aseveraba su pronta extinción en pos del avance indiscutible del proyecto civilizador que arrollaría estos componentes del atraso y la barbarie, condenados a la decadencia y la desaparición.

En este contexto, incluso se comprende con más nitidez el tratamiento des-ritualizado del cuerpo-muerto de los indígenas. Si el atributo de lo humano no se reconocía en éstos mientras se encontraban con vida, la muerte tampoco significaba un suceso trascendente en el tratamiento de esos cuerpos. El fallecimiento de los indígenas no tenía una dimensión antropológica sino meramente orgánica para la óptica científicista. Este estado de cosas fue lo que permitió que miembros de las comunidades indígenas fueran fotografiados como piezas de museo vivientes y que, luego de morir, como ocurrió con el caso de los prisioneros del Museo de La Plata, (Oldani, Pepe y Añon Suárez, 2011) se obviara cualquier tipo de protocolo en el tratamiento de sus cuerpos. Ni ceremonial religioso, ni administrativo, ni civil. Allí donde no se reconocían humanos, mucho menos cabría la posibilidad de que existiesen ciudadanos. En tanto su único valor era el científico, los cuerpos mismos eran reducidos a un compendio anatómico de partes u órganos que requerían ser examinadas bajo las formas de la ciencia, pero no abordados bajo las convenciones de la cultura. Este mismo argumento de muerte sin ritual que tramitaba el fallecimiento indígena sólo en términos biológicos, fue además lo que habilitó el propio armado de las colecciones óseas de restos indígenas: la violencia simbólica que implicaba la actividad del saqueo de tumbas para la obtención de cuerpos, no era admitida en el sistema de ideas de sus perpetradores como una trasgresión a las dimensiones indiscutiblemente tabú en cualquier cultura, pues la dupla sagrado-profano sólo es posible en el ámbito de una humanidad que aquí se desconoce.

La atención se concentraba entonces en el conjunto de atributos somáticos y es esa la razón por la cual las imágenes se presentaban sin una sujeción a una escena que comunique sus nexos con la cultura. En la mayoría de ellas no hay una reseña que argumente una presencia situada y en cambio las hallamos como figuras en el aire, sin base o superficie que las sostenga. Sin arraigo, origen o territorio que puedan dar cuenta de pertenencias o identificaciones socioculturales, son imágenes flotando en un vacío que evita dar cuenta de las condiciones de existencia de estas personas. Ninguno de los sujetos fotografiados, pertenecen allí donde se los retrata, no solo material sino simbólicamente hablando. Y en este sentido, vale profundizar sobre las condiciones de posibilidad que dieron origen a estas colecciones fotográficas.

La paradoja del desierto

El marco de referencia de estas fotografías nos remite inmediatamente al proceso histórico denominado “Conquista del desierto”. Organizada en su forma más sistemática y brutal durante la etapa liderada por el entonces ministro de Guerra y Marina del presidente Avellaneda, Julio Argentino Roca, esta empresa militar significó un vuelco radical en los términos de una ofensiva violenta y feroz sobre las comunidades indígenas que hasta ese entonces, y como lo explica Bartolomé (2023), habían logrado convivir y matizar los vínculos con los poderes centrales de turno, a través de tratados y alianzas. De modo que, en este momento, las conversaciones políticas entre gobierno y comunidades indígenas que de hecho preexistían al imaginario geo-político denomina-

do república argentina, cedieron lugar a un tratamiento principalmente militar de la cuestión indígena que desde allí marcó con claridad la impronta del genocidio. Lo que la definió fue la estrategia de la eliminación del Otro sin la posibilidad de complejizar esos vínculos que se redujeron a matanzas, traslados forzosos, deportaciones a campos de concentración, sometimiento al trabajo semi-servil, desmembramiento de las comunidades y las familias, separación de hijos y madres, cambio de nombres, bautismos y apropiación de niños. En palabras de Lenton (2010):

La biopolítica del estado roquista se concentró en la disposición de los cuerpos de los indígenas sometidos sin descuidar la regulación de su capacidad reproductiva: incluyendo la separación de mujeres y varones y la apropiación de los niños. Estas acciones apuntaron a lo que hoy ya no puede desconocerse como un plan genocida sistemático. La ausencia de registros sobre los derroteros individuales, sumada al reemplazo de los nombres nativos, el arrebato de los menores y su “adopción” –en variadas condiciones– por las familias criollas apropiadoras, los permanentes traslados y otras prácticas que dieron en dificultar el reconocimiento y la memoria colectiva, terminan de definir el carácter de “*poder desaparecedor*” asumido por el estado y sus agentes durante el período de “organización nacional.

Vale decir, que el ideario de esta expedición estuvo engrosado por una imagen del desierto elaboradamente ficcionada.

La construcción de esta paradoja que planteaba una gesta simbólicamente tan compleja y discordante como la de despoblar un desierto, no reparó en sus contradicciones ontológicas y contó con la firme pluma de Estanislao Zeballos y Francisco Moreno, en el rol del intelectual y el científico respectivamente, así como también con el registro fotográfico de Pozzo, Encina y Moreno.

Edificada con la estructura de un mito, la idea de desierto, se figuraba a partir de una escena de desolación que se conjuraría por la epopeya del héroe, Julio Argentino Roca. Decimos que aquella se producía, es decir, se gestaba y promovía a través del imaginario de un espacio interminable presidido por la anarquía de la naturaleza. Se estimulaba el supuesto de que los territorios de las Pampa y la Patagonia se establecían como un caos inasible sostenido por una inmensidad rebelde que sólo la actividad ordenadora del Estado podría subsanar. El desierto se teorizaba a partir de la ausencia de lenguaje y lo decible: allí radicaba lo que balbuceaba, lo bárbaro. Era pura materia sin la inyección de lo vital de la cultura, de la vida activa de lo urbano. En su trabajo sobre la obra de Estanislao Zeballos, *La conquista de 15.000 leguas*, Rodríguez (2010) plantea que la idea del desierto prefiguraba el avance del ejército hacia territorio indígena. En esa dinámica, había una creación deliberada de vacío para negar la presencia del indio en el territorio, el mismo que luego urgirá de ser poblado por un sujeto que sí es reconocido en la categoría de tal, pues obedece a las aspiraciones normadas por el discurso civilizatorio (Rodríguez, 2010).

La idea de desierto, pudo ser entonces equiparable

a la de nada: una extensión inerte sin fines ni objetivos, sin culminación, ni ambiciones. La misma operó como la condición simbólica que el discurso oficial introdujo para conseguir el apoyo moral y financiero que requería la avanzada del ejército sobre una extensión que se planteaba como la vastedad misma sin gobierno, como lo llano sin latido. Lo no atravesado. Una continuidad abrumadora y no inscripta que sólo adquiriría un sentido con la impronta civilizatoria. Por eso no importaba la experiencia cultural de los sujetos que allí habitaban, porque desde el relato dominante, eso no era una experiencia humana. Allí nada vivía, porque, en definitiva, nada era. Según Bartolomé (2003): “Los indios estaban y no estaban allí, el desierto era desierto a pesar de la presencia humana, pero esta presencia no era blanca, ni siquiera mestiza y por lo tanto carente de humanidad reconocible. Poblar significaba, contradictoriamente, matar”.

Un discurso histórico sobre los vencidos

Fue con estas claves históricas que pudimos, en primera instancia, acceder a ese archivo pensándolo como fruto de una mirada situada que dispuso esas imágenes teatralizando la escena para contar algo, para imponer un relato de los protagonistas. Y partir del hecho, como lo explican Tamagno y Martínez (2006), de que dichas fotografías entonces, no eran un reflejo de la realidad ni respondían a ella de modo inmediato, sino que fueron el resultado de una selección y composición de elementos, que daban cuenta de relaciones sociales de profunda desigualdad.

De modo que aquella estrategia de la descontextualización, no evadió la presencia definitiva del conflicto social que atraviesa y constituye a estas imágenes. Las contradicciones que emanan de las mismas refutan la ilusión positivista de la fotografía como homóloga a los eventos que captura, a la vez que nos alertan sobre la idea de que un artefacto -en este caso la cámara-, no es el responsable de convertir a los sujetos que retrata en objetos (Tamagno y Martínez, 2006). Los discursos visuales, son artificios producto de las decisiones de personas que mediante un abanico de elecciones estéticas decidirán qué narrativa expresar.

La construcción de la mirada sobre el otro es una actividad pura y profundamente humana y la perspectiva colonialista con la que se gestaron estas imágenes, es la que permite ejercer la violencia científica sobre unos cuerpos objetualizados que en sus poses y posiciones dan cuenta de las condiciones sociológicas e históricas jerárquicas que posibilitaron el muestrario, así como también expresan el lugar que ocuparon en el terreno de los conflictos sociales. El archivo como totalidad, da cuenta de una narrativa visual de los derrotados y excluidos del proyecto modernizador argentino que encarnó la generación del '80.

Estas fotografías actuaron como un discurso histórico sobre los vencidos en el proceso concluyente de unificación de la Nación, entendida ésta como un bloque sociocultural único y homogéneo. Fueron la afirmación de que el proyecto de país oficial no admitiría disidencias o heterogeneidades que comprometiesen la unifor-

midad del modelo que planteaba la elite dirigente. De este modo, oficiaron como un dispositivo disciplinador de significaciones. Y operaron para detallar lo que ocurrió, pero también aleccionaron sobre lo que se esperaba que suceda con el bando sometido. La función teleológica de estas imágenes fue sellar simbólicamente el mandato de sumisión indígena a través del artilugio estético de la docilidad que allí se empeña en escenificar. (Tamagno y Martínez, 2006). El relato de la derrota y la obediencia, fue tan importante como la derrota misma de las comunidades. Hubo todo un despliegue performático preocupado por dar cuenta de un estado de resignación y abatimiento que fue necesario para reafirmar el rumbo de un país que de allí en más se asentaría sobre un cúmulo de tensiones, resistencias y conflictos sociológicos irresueltos cuya latencia se expresará hasta nuestros días.

Desentramar los enredos de nuestra propia experiencia cultural colectiva-efectiva

Retomar estos archivos, intervenirlos, traerlos a las condiciones de discusión del presente, a la escena de las problemáticas actuales, es decir, ejercitar un desafío contemporáneo que busque activar la dimensión conflictiva o pendiente de lo histórico (Giunta, 2014), fue la propuesta para tensionar el oficio plástico con el antropológico.

Impugnar aquella construcción de imágenes que en un momento se plantearon como el reflejo de unas culturas condenadas a la extinción, repensar los dilemas que las acuñaron, descubrir los enigmas simbólicos que aun

guardan, es a su vez desnaturalizar la violencia con que se gestaron.

Sostener la actualidad que comporta ese registro fotográfico es reflexionar sobre el hecho de que el conflicto cultural que encierra, lejos de circunscribirse o agotarse en la tópica antropológica de las relaciones interétnicas, las políticas indigenistas o el “turismo cultural”, está en la médula de nuestra experiencia simbólica como Nación: nos constituye, nos atraviesa y se activa en la totalidad social con una temporalidad presente abrumadora e inexorable. Lo indio, opera en nuestro país en la arena de las relaciones simbólicas como un núcleo de sentido vital en las tensiones culturales y, sin embargo, su presencia se excepcionaliza al borde del fetiche: en el ecologismo romántico, la iconografía decorativa desideologizada y en las expresiones folclóricas que el mercado de los consumos exóticos busca recuperar como una mercancía más.

Las actividades de intervención de estas fotografías fueron un ejercicio para repensar esas imágenes dentro de un pasaje o transformación: de elementos-fenómenos científico coloniales pretendidamente objetivos y desanclados de toda dinámica ideológica, a prácticas artísticas subjetivantes y abocadas a la crítica colonial. De meros objetos de estudio de pretendida neutralidad simbólica, a signos con valor que exponen el discurso cientificista con intereses políticos específicos en una sociedad injusta y violentamente jerarquizada. De archivo histórico circunscrito a unas prácticas científicas del pasado, a ejercicio artístico de un presente historizado, politizado y reflexionado desde la categoría de conflicto.

Comprender hoy esos desarrollos histórico-políticos en el ámbito de la cultura, tan profundos y aparentemente dormidos en las prisiones de los siglos que pasaron, es sin dudas comprender-nos en nuestros dramas, pasiones y contradicciones actuales. Asumir con certeza sus actualizaciones, es poder desentramar los enredos de nuestra propia experiencia cultural colectiva-efectiva. Una experiencia que en ocasiones se presenta en la superficie de la cotidianeidad como un puñado anárquico de sensaciones, impresiones y expresiones intuitivas que lejos de serlo, se gestaron a lo largo de la vivencia caótica del ser americanos.

Notas

¹Prof. Anaclara Deluca. Miembro del Centro de Estudios y Creación Artística en Iberoamérica. Prof. Adscrita de la cátedra Problemática del Arte latinoamericano del siglo XX. Escuela de Bellas Artes. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. anaclaradeluca1985@gmail.com

Referencias Bibliográficas

Bartolomé, M. A. (2003), Los pobladores del “desierto genocidio, etnocidio y etnogénesis en la Argentina. Cuadernos de antropología social, (17), 162-189.

Delrío, W. (2010). El genocidio indígena y los silencio historiográficos. En O. Bayer (Comp.) Historia sobre la crueldad argentina. Julio Argentino Roca y el genocidio de los pueblos originarios (pp. 67-76). El Tugurio.

Dussel E. (2005). Transmodernidad e Interculturalidad (interpretaciones desde la Filosofía de la Liberación). / <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/105.pdf>

Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO.

Giunta, A. (2014). ¿Cuándo empieza el arte contemporáneo? Fundación ArteBA.

Lenton, D. (2010). La “cuestión de los indios” y el genocidio en los tiempos de Roca: sus repercusiones en la prensa y la política. En O. Bayer (comp.) Historia sobre la crueldad Argentina. Julio Argentino Roca y el genocidio de los pueblos originarios (pp. 29-49). El Tugurio.

Martínez, A; Tamagno, L. (2006). La naturalización de la violencia. Un análisis de fotografías antropométricas de principios del siglo XXI. Cuadernos de Antropología

Social, (24), 93-112. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Menéndez, E. (1972), Racismo, colonialismo y violencia científica. Transformaciones (37). CEAL.

Oldani, K.; Pepe, F.; Añon Suárez, M. (2011) Las muertes invisibilizadas del Museo de La Plata, Corpus. 1(1).

Penhos, M. N. (2005). Frente y perfil. Una indagación acerca de la fotografía en las prácticas antropológicas y criminológicas en Argentina a fines del Siglo XIX y principios del XX. En: Arte y Antropología en la Argentina. Fundación Espigas: Buenos Aires.

Pepe, F.; Añon Suárez, M. y Harrison, P. (2010) El familiar: del ingenio La Esperanza al Museo de La Plata. De la Campana. La Plata

Pepe, F.; Añon Suárez, M. y Harrison, P. (2012) Antropología del genocidio, identificación y restitución: “colecciones” de restos humanos en el Museo de La Plata. De la Campana. La Plata.

Pepe, F.; Añon Suárez, M. y Harrison, P. Oldani, K.; Adolfo, Ma. de los A. y Bufano, M.; (2014). Bioiconografía: Los prisioneros de la Campaña del desierto en el Museo de La Plata, 1886. De la Campana. La Plata.

Risso, J. (2010). Narrativa de viajes, nación y alteridad: El otro-indígena en los relatos de viaje de Francisco P. Moreno (1872-1879). Revista Pilquen, (13), 00.

Rodríguez, F. (2010). Un desierto para la nación. La escritura del vacío. Eterna Cadencia.

Svampa, M. (2010). El dilema argentino: Civilización o barbarie. Taurus.

Vázquez, R. (2018). El Museo, Decolonialidad y el Fin de la Contemporaneidad. Otros Logos, Revista de estudios críticos, (9), pp. 46–61.

Anexo. Selección de obras



Existe. **Madalí Pizarro.** Afiche – Pegatina en espacio público. Fotomontaje. Santa Fe, Santa Fe. Argentina. 2019.



Dicotomías. **Agostina Peña Manibardo.** Técnica de sublimado artesanal. Santa Fe, Santa Fe. Argentina. 2019.



Fragmentados. **Valentina Lozano.** Técnica mixta collage y óleo. Santa Fe, Santa Fe. Argentina. 2019.

Miguelina, la forastera. Baila el río y su memoria

Carlos Alberto Vásquez Rodríguez¹

Introducción

A lo largo de estas líneas usted descubrirá un mundo de voces, tradiciones y memorias de los pueblos que habitan las orillas de los pueblos del Río Grande de la Magdalena, su gente es la portadora de mil historias que viajan y pueblan el territorio, pero además, aquí encontraremos una forma de hacer investigación creación desde nuestra ancestralidad, como forma de indagación y como bitácora del presente, para hoy, ante la urgencia de evidenciar, documentar y compartir hallazgos metodológicos que nos permitan seguir creando y aportando a la memoria académica del territorio y del país.

Un cuerpo memoria, una metodología que describe el recorrido en contextos de creación sensibilidad y lugar un universo delo femenino y de los emigrantes que poblaron las orillas de esta geografía humana y una obra que más que un resultado sigue siendo la apertura a un universo mágico, real, vivo y en resistencia que permite su supervivencia aun en contextos de guerra y olvido.

Espero que disfruten cada línea y cada aprendizaje, cada pregunta no resuelta, cada imagen todavía borrosa e incrustada en el alma de un lugar donde hay miles de miguelinas cantándole a la vida para transformar su

comunidad y de un río que se niega a ser olvidado, mis palabras son su reclamo, su fiesta y su memoria.

Planteamiento del problema

Las expresiones artísticas del barranqueño están cargadas de elementos estéticos propios que se manifiestan de manera espontánea y cotidiana. Estos elementos contienen tradiciones que se han constituido históricamente por el legado cultural de las poblaciones que migraron a Barrancabermeja tras el sueño del oro negro, provenientes de diferentes regiones del país, especialmente de la Costa Caribe y de la ribera del río Magdalena. Sin embargo, las creaciones artísticas desarrolladas en la ciudad y la región en la mayoría de los casos, carecen de referentes musicales, danzarios e históricos, sustentados con base en la vida de nuestros pobladores, que permitan la recuperación y fortalecimiento de la memoria colectiva, para propiciar el fortalecimiento de las identidades locales y regionales.

También se evidencia una ausencia de obras escénicas que hablen, describan o indaguen sobre nuestra historia, nuestras mujeres, sus cantos, su presencia en el contexto histórico y de poblamiento de la región. Por otra parte, hay deficiencia de espacios de investigación corporal, del movimiento escénico y de creación desde nuestra historia, con actores del territorio.

La Forastera, Miguelina Esparza, propone espacios para la memoria de la cultura ruana en la región del Magdalena Medio, como lugar para la creación de una puesta

en escena que busca el fortalecimiento de la tradición y las identidades en el territorio para el encuentro de nuevas experiencias que hablen de nosotros como pueblo, como una comunidad con historias propias.

¿Cómo generar desde la investigación - creación una estrategia de divulgación de los valores ancestrales de los bailes cantados y las cantadoras de la región del Magdalena Medio Colombiano?

Objetivos

Objetivo general

Construir una pieza de creación artística, desde la investigación - creación y a través de la expresión escénica como aporte al reconocimiento de las músicas, las cantadoras, fiestas y rituales de los pueblos del río del Magdalena Medio Colombiano.

Objetivos específicos

- Caracterizar las experiencias y vivencias de algunas cantadoras de agrupaciones de música tradicional de los pueblos del Magdalena Medio a partir de conversaciones que permitan la emergencia de sus historias de vida.
- Actividad 1 – realización de entrevista conversacional a las cantadoras de agrupaciones del río.
- Desarrollar las etapas de preproducción, producción y post producción de la obra Miguelina, La Forastera, a través de la investigación creación para la divulgación y promoción de la cultura del río y el papel de las mujeres en la salvaguarda de la tradición, pensamiento y cultura del río.

- Actividad 2 – Concebir, diseñar y realizar el proceso metodológico para el montaje y puesta en escena de la obra Miguelina, La Forastera durante los momentos del proceso de investigación creación.
- Actividad 3- Evidenciar el proceso creativo por medio de una bitácora de campo que dé cuenta de los momentos, experiencias y vivencias de la investigación, en perspectiva de comprender e interpretar los cambios o desarrollo de la puesta en escena de la obra Miguelina, La Forastera, como indicio de cada uno de los aprendizajes y logros de la puesta en escena y del mismo proyecto.
- Socializar las diferentes alternativas que permitan salvaguardar en términos de patrimonio cultural inmaterial, especialmente la música, la danza y los actos festivos, en tanto manifestaciones del pensamiento y la cultura del río.

Metodología

La metodología a desarrollar en la indagación es de tipo cualitativa, que busca que el educando construya y entienda la realidad, desde la interacción y reflexión. Uno de los elementos dispendiosos, en este tipo de indagación son los enfoques o paradigmas, que reúnen diseños la secuencia de pasos y métodos a utilizar durante la investigación. Como orientación metodológica de este trabajo, se consideró pertinente el diseño etnográfico que se ubica dentro de los enfoques cualitativos de investigación. Este se aplica en la etnografía, concepto que se expuso en el apartado correspondiente al marco teórico. Para hacer etnografía se emplean dos técnicas de trabajo de campo: la observación y la entrevista.

La observación es un ejercicio de paciencia y juicio en donde se evidencia y se detalla todo lo necesario para hacer una descripción rica en detalles. Mientras se observa se participará de los fenómenos de estudio, lo que se llama Observación Participante.

En este momento de las decisiones metodológicas es importante decir que estamos en los procesos de investigación creación basados en las artes para esto miremos algunos textos definiciones y modelos que aportan nuevas miradas a este campo:

Los modelos de Investigación Basada en las Artes, surgen desde dentro de los métodos cualitativos de investigación. Según Patricia Leavy 2009 (citada por Piccini, 2012), los investigadores cualitativos se han dado cuenta que “no simplemente recolectan información y escriben”, sino que “componen, orquestan y tejen”. Tanto los métodos cualitativos como los artísticos, son holísticos y dinámicos y ponen en relevancia el proceso tanto como el producto (p.4).

Algunas de las características de la IBA es la capacidad de describir, explorar y descubrir, así como poder ser compartida con diversas audiencias (por no ser “elitistas”) y basarse fundamentalmente en un diseño de investigación inductivo, que puede llegar a múltiples significados, a diferencia de los métodos cuantitativos positivistas que, históricamente, han escondido la posibilidad de obtener múltiples significados proponiendo “verdades universales”. (Leavy, 2009, p.10). En contraposición, partiendo de la premisa de que “toda investigación es una

narrativa en primera persona” (ídem.), la OBA presenta verdades, parciales y contextuales, ofreciendo múltiples significados posibles y favoreciendo la colaboración. (Piccini, 2012, p.4)

La IBA se basa en tres pilares básicos: el literario, el visual y el per formativo; éste último se refiere a la práctica (artística) como parte del proceso de investigación, y, en general, incluye una o varias de las siguientes posibles formas representacionales:

- Narrativas cortas
- Novelas
- Formas de escritura experimentales
- Poemas
- Collages
- Dibujos
- Pinturas
- Performances (Leavy, 2009 citada por Piccini, 2012, pp.4-5)

Método de abordaje

Quien conoce el magdalena medio comprende el realismo mágico de Gabriel García Márquez, su fantasía que es la vida misma, la realidad ,el color de sus anécdotas y la espontaneidad de su gente, está tierra está cargada de leyendas mitos y momentos como la fiesta del corpus Cristi, la fiesta de la cumbia el porro y el fandango , leyendas como la llorona y el mohán , mitos como la sirena y la patasola, tan reales que parecen metáforas insospechadas , haciendo de la cotidianidad de La Miguelina , La Forastera un espejismo, un ensueño,

una experiencia que nos toca de diferente manera , ella , tendrá momentos en los que todos serán un paisaje de fantasías y de verdades que marquen su vida y su muerte, la subienda y el nacimiento de este ser mágico , su vida entre las mujeres y las fiestas donde conocerá su relación con el río y con los amores , el encuentro entre diablos y cucumbas, el silencio , caminando entre los muertos que flotan en el río , se ven reflejados en cada una de la escenas de este trabajo narrando entre las músicas tradicionales , la realidad mágica y la verdad dura. La Miguelina, La Forastera, el poder de su voz cargado de hechizo y de realidad, todo aquí es posible real y mágico. Ella es cantadora, mujer y la forastera.

Convocados músicos, cantantes, bailarines de las agrupaciones de danzas de Barrancabermeja, y a través de un ejercicio de laboratorio de creación y desde la improvisación que experimenta en el cuerpo, en la memoria y en la práctica de la construcción de conocimiento y de sensibilidades, se propone la interpretación de este trabajo, que serán dedicados a la construcción del montaje y la dramaturgia de este viaje de la forastera.

Tendrá tres etapas:

- Preproducción. Etapa de revisión documental y recopilación bibliográfica. Improvisación y encuentro con nuevas técnicas de la danza.
- Producción. Montaje, ensayos y presentación de la obra. (2 meses)
- Posproducción. Entrega del documento final, itinerancias de la obra y evaluación.

Los ejes principales de la obra serán:

- Creación y recopilación musical a partir de las músi-

cas tradicionales y las danzas folclóricas del territorio. (Tamboras, chande, diablos y cucambas, la pollera colorada, pajaritos y salves)

- Una dramaturgia que narra la historia argumentada desde la vida y obra de la forastera, la miguelina y las historias de poblamiento de los habitantes del río, las cantadoras, sus vidas y las de sus familias

- Bailarines, actores y actrices que, desde las técnicas corporales y escénicas como la improvisación y la indagación, proponen desde el cuerpo, un texto coreográfico y experimental.

- Se crearán escenarios en donde la investigación no esté en una sola línea, sino que plantee una indagación interdisciplinar con las áreas de música, danza, literatura y artes plásticas, que además reconoce los documentos recopilados, símbolos, dibujos y demás información sobre los pueblos del río.

La Forastera, es una investigación-creación con cuerpo escénico que tiene como finalidad fortalecer las identidades regionales, a través de un laboratorio de creación interdisciplinar, donde el cuerpo comunica la memoria con el presente, desde el arte y la creación.

Diseño escenográfico

Tabla 1. Diseño escenográfico de ronds infantiles

Escena 1: Nace miguelina Guía recreativa	
Partiendo de la recopilación realizada por la maestra Martina Camargo, y otros recopilados en trabajo de campo de barrios de Barrancabermeja, se construirá una propuesta desde la lúdica abordando los primeros años de miguelina.	 Ella nació con la tormenta cuando las pacoras bajaban a desovar, cuando el río crece y en contracorriente, aquí ella su madre la lanza a la vida en el río, nació mojada untada de noche y de luna. Las mujeres ayudan al parto es el presagio. ella crece y juega, se hace mujer y bella todo el mundo la quiere.
Suena el pito del barco de vapor, y poco a poco el escenario se ve pleno de personajes con maletas, cajas de cartón, jaulas y otros paquetes, son los desplazados de la violencia y el hambre que buscan en Barrancabermeja una oportunidad para un mundo nuevo. La música será interpretada mediante sonidos corporales, y onomatopéyicos basados en los ritmos de la rivera.	 Todos llegan por el río, maletas, animales, paquetes, santos y recuerdos, para conseguir trabajo para vivir en la gran ciudad de petróleo. Y también llega la forastera, miguelina esparza y su familia.

Escena 2: Las fiestas del petróleo

Guía creativa

Suena el pito de la empresa petrolera para iniciar jornada, y los actores bailarines quedan como suspendidos termina el sonido y cada uno saca de sus aperos y maletas disfraces y máscaras vestidos y camisas decolores para convertir esto en una gran comparsa de las fiestas del petróleo, con los recuerdos de sus pueblos



celebran las fiestas del petróleo en barranca y todos llegan y salen a la calle allí en medio de las fiestas, se conocen Martín Elías que es el hombre más fuerte de la comarca y miguelina y bailan Danza del tigre, del folclor, las mojigangas de Simití, y jalaito cumbia y carnaval gigantona

Escena 3: Azul del Rio

Guía recreativa

Miguelina estará en prosenio al lado derecho y el árbol la acompaña, canta y en sus versos recuerda su amor por a Martín Elías, al fondo, telas que se mueven semejando un rio y en medio de estas cruzan, los desaparecidos



En el rio en medio del amanecer la miguelina canta su amor y a su muerto, él es desaparecido, nunca lo vuelve a ver, y como ella muchas mujeres lloran sus muertos aquí ella canta el bullarengue de los desaparecidos

Escena 4: La fiesta de la Candelaria

Guía representativa

Desde el fondo del escenario las valsadas se aproximan, al principio solo se ven luces de velas en la oscuridad entra la luz se revelan las valsadas estas se convierten en altares y todo aquello se hace procesión y fiestas AL SON DE LA trompeta y con ella se anuncia la fiesta de la candelaria, todos rezan en murmullos, sacerdotes hombre y mujeres, la banda del pueblo se organiza en el centro de la plaza y allí miguelina canta un fandango.



se anuncia cuaresma santo santísimo, virgen bendita. Acento en el rio y la tormenta, Ritmo de cumbia y de salves como cantos de retahílas, Imagen de la procesión sobre el cuento de la llegada de los santos en una noche de tormenta, Con los santos llegaron los instrumentos de viento las bandas los porros y fandangos, valsadas procesión y santo bendecido fandango en la noche la fiesta de la virgen del Carmen en Barrancabermeja.

Escena 5: Reto con Mujeres

Guía representativa

Miguelina es invitada con su agrupación al festival del río, ella es reconocida como una cantadora muy importante allí estaba su contrincante la Marcelina, mejor o igual en su talento, pero no había podido superar que en varios eventos la miguelina, la forastera, le hubiera ganado



Ellas en pleno festival de tamboras cantan miguelina gana y Marcelina la reta para cantar en la tarima, allí las dos se enfrentan entre versos y venganzas Marcelina la maldice. Tamboras y versos de tambora -tambora, chande y guacherna en medio del reto la escena se congela, que da estática y dentro de la bruma sale miguelina y evoca su encuentro con el brujo con la magia

Resultados y discusión del tema

Tabla 2. evidencia de los ensayos y el orden de las escenas

Nacimiento de la miguelina



La infancia, los juegos y los aprendizajes



El viaje barranca
Ecopetrol y las
fiestas del
petróleo



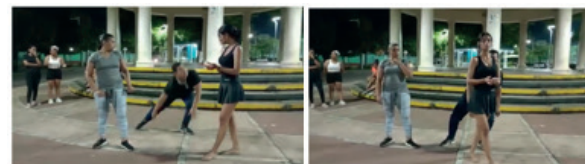
Los desaparecidos



Solita llora los
muertos sangre de
tu sangre



La Brujería



El festival



Fuente: Los autores

Este proceso tiende a ser una evidencia, con la cual se observan todos los elementos que conforman la vida y obra de Miguelina la forastera, a través de los momentos más relevantes e importantes, que quedan enmarcados en los cuadros del desarrollo de cada escena. Por otro lado, es pertinente que el equipo artístico y la comunidad puedan comprender lo fundamental que es conocer la historia artística y cultural de este personaje femenino que, ha logrado aportarle a la construcción de identidad a este territorio mediante sus cantos y bailes, que, a través del tiempo, han permitido brindar una narrativa local y rica que contribuye considerablemente al folclore del Distrito de Barrancabermeja.

Es así que, para la producción de esta obra, fue necesario ahondar en las memorias que aún existen de este personaje, a través de la participación y dialogo con las personas que llegaron a tener y han tenido conexión con aquellos individuos que alcanzaron a interactuar con miguelina la forastera. Misma que logró mezclar la vida del Magdalena Medio y su música proveniente del instrumento vocal con el cual cantaba historias y tradiciones orales que a su vez, funcionaban como la narrativa

que vestía de identidad cultural a los pobladores, puesto que estos conversaban e interactuaban con individuos de otros pueblos de la región, sobre aquellas historias fantásticas que no solamente se transmitían por la voz de los acontecimientos encontrados por cada poblador, sino que también por medio de las notas musicales melodiosas y entonadas por la música y el ritmo proveniente de Miguelina la forastera.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, es esencial resaltar que el Distrito de Barrancabermeja sufre un fenómeno social que ha logrado ralentizar el crecimiento del patrimonio inmaterial, esto en reflejo del bajo interés y desconocimiento de los mismos pobladores del territorio, acerca del papel que cumplen estos personajes históricos con el desarrollo social, educativo, político, económico, artístico y cultural; ya que la población cuenta una diversidad de recursos naturales que sirven como escenarios en los cuales se han conformado tantas narrativas e historias de vida, como también, aquellas que dan paso a la preservación de personajes tanto mitológicos como de leyendas que buscan comunicar sentimientos, emociones y momentos que pueden llegar a ser parte del crecimiento cultural de las futuras generaciones, en manifestación del trabajo las personas que tienen como misión mantener vivas estas tradiciones orales, musicales y narrativas que hacen parte de la creación de una identidad pro-

pia de esta región.

Miguelina la forastera, es un trabajo que debe seguir despertando el interés e incentivando a las mentes de los niños, los cuales, son aquellos individuos que van a permitir extendiendo la vida de todos los personajes que han contribuido con el folclor local del territorio, como también de los jóvenes, adultos y demás personas que tienen como deber, inculcar estas creencias y tradiciones orales para el beneficio en general de la cultura y el arte del Distrito de Barrancabermeja.

Conclusiones

Se logró llevar a cabo el registro de las vivencias y experiencias de aquellas mujeres cantoras pertenecientes a agrupaciones musicales tradicionales, en donde se pudieron conocer detalles importantes que no existen en los libros, y todo a través de las conversaciones realizadas mediante las entrevistas que permitieron enriquecer la información acerca del personaje femenino Miguelina la forastera, como también de otros relatos relacionados a la misma.

Se logró efectuar una preproducción, producción y post producción de la obra Miguelina la forastera, teniendo en cuenta la interpretación de la información recolectada con base a los sujetos de

estudio que colaboraron en la divulgación del contexto cultural de la época, en relación a los relatos y personajes que hacían parte de la misma, con el fin de promocionar la cultura del río y el papel de las cantoras que juegan estas cantoras con el desarrollo y la salvaguarda de la identidad del territorio.

Se logró registrar la mayor parte de este proceso documental, artístico y cultural mediante la realización de una bitácora de campo, con el fin de continuar estudiando los sucesos que hacen parte de la historia del territorio, y como mejorarlos en el desarrollo de las escenas que enmarcan el tiempo de la vida y obra de Miguelina la forastera, esto con el fin de evidenciar todo el trabajo realizado.

Durante la creación de la obra, se pudo emplear una metodología para el montaje y desarrollo de la misma, a través de la creación colectiva y de la participación de todos los integrantes que hicieron parte de la investigación creación.

Se determinó la importancia de seguir encontrando alternativas que posibiliten el crecimiento del patrimonio cultural, a través de las diferentes presentaciones artísticas; resultado de la investigación creación efectuada como herramienta de salvaguarda de lo inmaterial, en manifestación de un tra-

bajo interdisciplinar que promueva la manifestación del arte propio en general con la población.

Notas

¹ Licenciado en básica comunicador social especialista en educación cultura y política magister en investigación creación arte/contexto docente del programa de licenciatura en artes del Instituto Universitario De La Paz UNIPAZ grupo de investigación sociedad y desarrollo SODER Barrancabermeja -Santander Colombia carlosalberto.vasquez@unipaz.edu.co

Referencias bibliográficas

Becerra Ostos, S. J. (2009). Paramilitarismo y neoliberalismo en Barrancabermeja: el caso de la privatización de Ecopetrol 1980-2000. Ciencia política, (7), p. 125-149. file:///C:/Users/DISE%3%910/Downloads/Dialnet-ParamilitarismoYNeoliberalismoEnBarrancabermeja-3663242.pdf

Bénard Calva, S. (2016). La teoría fundamentada: una metodología cualitativa. Universidad autónoma de Aguascalientes.

DanzaMinCultura. (3 de septiembre de 2009). Expedición Sensorial por el Magdalena Medio – 2009. Video. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=I_oa1o-JWF60

De Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce.

Forero, O. (26 de abril de 2013). Rito y tradición: la voz femenina en los arrullos y currulaos del Pacífico sur. *Pesquisa Javeriana*. <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/rito-y-tradicion-la-voz-femenina-en-los-arrullos-y-currulaos-del-pacifico-sur/>

Franco Duque, L. F. (2011). El Latir del Río. <http://ferfranco.art/composiciones/el-latir-del-rio-2/>

Guimares Rosa, J. (2008). La tercera orilla del río y otros cuentos. <https://es.slideshare.net/lesalvar/11-cuentos-de-guimaraes-rosa>

Manrique, E. (2 de abril del 2021). Carlos Saura y la danza. *infórmate 360*. <https://informate360.com/2021/04/02/carlos-saura-y-la-danza/>

Pelias, R. J. (2004). Una metodología del corazón. Walnut CreekCA: AltaMira Press

Piccini, R. (2012). Investigación basada en las artes: marco teórico para T.E. Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes – Universidad de la República Oriental del Uruguay. <file:///C:/Users/DISE%C3%91O/Downloads/INVESTIGACI%C3%93N%20BASADA%20EN%20LAS%20ARTES.pdf>

UNESCO ETXEA. (2004). La UNESCO y el patrimonio mundial. <https://www.unescoetxea.org/dokumentuak/UNESCOPatrimonio.pdf>

3

Artes, Diseño y Procesos socioculturales y políticos

Los Redondos, una experiencia artístico-política

Brenda Daiana Abregú ¹

Introducción

Este trabajo deriva de mi tesis de grado Iconografía, hermenéutica y mística ricotera: una experiencia artístico-política y de un aporte realizado para el proyecto titulado Los enunciados cliché y la declinación del sujeto reflexivo en las sociedades neopropietaristas: una genealogía del término “grieta”, encaminándose hacia nuevas investigaciones, siempre en relación al vínculo necesario entre arte y política.

Tanto la cultura rock como el arte visual desde sus enfoques vanguardistas y combativos, han sido por excelencia el estandarte de lucha y resistencia en todas las culturas en las que tuvieron lugar. Siempre resistentes y reticentes a gobiernos, a fuerzas policiales y militarizadas, a la opresión en sociedades fuertemente atravesadas por las desigualdades sociales y económicas; los artistas han operado históricamente desde el arte y las ideas para infectar con estos elementos a una cultura y una sociedad que, en general, estaba sistematizada para favorecer a unos pocos perjudicando a otros muchos.

Considerando firmemente a la banda de rock argentina conocida como Patricio Rey y sus redonditos de ricota y al artista visual Ricardo Cohen como claros representantes de una cultura underground que se expresa y denuncia a través del arte, resultando un fenómeno a

tístico-político de gran contundencia, es que decido seleccionarlos como objeto de estudio, análisis y reflexión, para señalar su aporte a la constitución socio-cultural de ciertas masas; y a su vez, busco mostrar cómo en la actualidad podemos encontrar lo que podríamos denominar una nueva ola de la contracultura rock.

Metodología

Al tratarse de una investigación que involucra fenómenos y procesos sociales, abordaré la misma desde una metodología de carácter cualitativo, utilizando métodos como la observación, el análisis y la reflexión de los diversos fenómenos, procesos y discursos seleccionados. Una vez estudiados los mismos, buscaré recoger la suficiente evidencia empírica para sustentar mis objetivos. Para este proceso, tendré en cuenta el método de trabajo propuesto por Ruth Sautu (Sautu, 2005).

Objetivos

- Analizar el fenómeno Patricio Rey y sus redonditos de ricota desde el rock como movimiento contracultural, y su influencia en la transformación de la sociedad argentina.
- Reflexionar acerca de la importancia de pensar el arte como lenguaje y herramienta.
- Reflexionar acerca de la necesidad de pensar el arte desde el underground.
- Señalar nuevas resultantes de aquel movimiento underground surgido en la década del '70, a través de una

posible nueva ola, y ofrecer un análisis y reflexión al respecto.

Resultados y discusión del tema

Un estandarte de resistencia

Patricio Rey y sus redonditos de ricota es señalada en este trabajo como la banda de rock más representativa del movimiento, por tratarse de un grupo que recoge los ideales del underground, una contracultura surgida casi en simultáneo con el nacimiento de la banda, que proclamaba todo aquello marginado por la sociedad o destabilizador de ella, como un paradigma definido y enfrentado a las tradiciones y la comodidad social. García (2008) plantea justamente una definición sumamente contundente acerca de las bases del movimiento underground, alegando que se trata de que sus representantes (artistas en este caso) se desenvuelvan dentro de la lógica de diferenciarse del resto, a través de una propuesta artística (estética y discursiva) que se posicione auténtica y no-comercial.

Bien, en este sentido podemos decir que el grupo atendió a esa lógica desde sus comienzos, cuando ofrecían shows artísticos que no sólo se constituían de música, sino también de monólogos, performances y danza (Solari, 2019). Se privilegiaba lo empírico, es decir, el hecho de acudir al lugar en el que se brindaba el show y vivenciar una experiencia única que no quedaría registrada en videos ni en compactos musicales que más tarde pudieran comercializarse. Con el paso de los años y el crecimiento artístico del grupo, estos shows como tales comienzan a desaparecer eliminando cualquier demos-

tración que no fuera musical en el escenario. Sin embargo, la banda sigue adoptando la postura de diferenciarse del resto desde sus propuestas: un posicionamiento discursivo que se desenvuelve dentro de la expresión de ideales y sentimientos, y una estética particular, definida y reconocible de la mano del artista gráfico Ricardo Cohen, popularmente conocido como Rocambole.

La noción de lo underground es un eje transversal a todo este trabajo porque se trata de una cuestión que atraviesa a la discusión artística en relación a su vínculo intrínseco con lo socio-cultural. Es por eso que, ya trabajado este tema como tal en mi tesis de grado, pretendo retomar algunas cuestiones para analizar y reflexionar acerca de la importancia de posicionarse desde el arte en relación a ciertas propuestas artísticas y discursivas.

Al catalogarse el underground como subcultura, se lo condenó a ubicarlo despectivamente por debajo de todo lo que implicara “cultura”. Pero lo que hizo fue más bien romper con todo ello para transformarlo: enfrentarse a aquel conjunto de conocimientos, costumbres y bienes culturales desarrollados hasta entonces para irrumpir en él y modificarlo desde adentro, a través de una cultura planteada desde la marginalidad. Un exponente significativo de esta contracultura fue el Punk, con gran contundencia desde lo musical (un nuevo estilo dentro del rock con mezcla de muchos otros), desde lo artístico (la creación del fanzine con uso del collage) y desde lo estético (un estilo característico y diferenciable del resto). Así iría surgiendo un rock que guardaría ciertas similitudes con el punk, y que, como referente de lo un-

der, animaría a los jóvenes a tomarlo como estandarte de lucha a la vez que los relacionaría con la comunidad negra. Es decir que de pronto, todo aquello marginado por la sociedad, se uniría bajo un mismo paradigma cultural (García, 2008).

El autor mencionado habla de una resistencia necesaria por parte del under, a ese mundo adulto, tradicional, conformista y despectivo con las minorías. Por esta razón, de posicionar a este movimiento como estandarte de lucha, de justicia, de expresión, es que traza una especie de paralelismo entre el mismo y el Romanticismo del siglo XVIII, y encuentra ciertos intereses comunes: el sacrificarse por un ideal o sentimiento, el poner los valores por sobre todo, y el apoyarse en una figura que oficie de mártir (García, 2008). La figura de mártir para miles de jóvenes desangelados a lo largo y ancho de nuestro país, fue sin dudas la de Patricio Rey. El hecho de vincularse con el grupo no sólo desde lo conceptual o el gusto personal, sino también, desde una relación de carácter místico, hizo que la juventud ricotera depositara su fe en aquel dios Patricio, y que se viera incitada a experimentar las llamadas misas ricoterías llevadas a cabo por los músicos que oficiaban de invocadores de aquella extraña presencia. Estas misas, fácilmente comparables a las fiestas dionisiacas de la Antigüedad, lograban lo que ningún otro show: que sus fieles alcanzaran una transformación momentánea a través de la pérdida de la forma humana, y se conectaran con su dios, Patricio Rey. Y para trabajar sobre esta cuestión más ligada al carácter místico del fenómeno estudiado, es que me baso en gran parte en las ideas de Jorge Boimvaser (2016) y el colectivo de autores

Perro Sapiens (Gago, et. al. 2013), quienes apostaron al estudio sobre lo que sucedía incluso más allá del vínculo idealista y sentimental entre la banda y su público.

El aporte de Boimvaser es necesario porque parte desde el vínculo místico que se dio como un factor distintivo del grupo y de su público, llegando a reconocer ciertos acercamientos del orden de lo “milagroso”. Pero hablando en un sentido más mundano (y relacionado con la importancia de las artes en la construcción social) esta característica única en Los Redondos, hizo que su público (compuesto en gran parte por jóvenes de bajos recursos y en situaciones de vulnerabilidad) tuvieran acceso al arte (con todo lo que ello conlleva) y nada menos que desde la reflexión: el hecho de que el letrista del grupo hiciera gran uso de la metáfora en sus canciones, partiendo de composiciones poéticas muchas veces de compleja decodificación, hizo que estos y estas jóvenes pudieran vincularse desde el conocimiento que posiblemente les fuera negado en otros ámbitos, más ligados a lo académico. De este modo, el fenómeno redondo facilitó la idea de un público joven, vulnerable (en más de un sentido) y ávido de lucha, que además piensa y acciona desde el análisis y la reflexión otorgados por el arte. Así es que, además de demostrar la importancia de los procesos artísticos para la sociedad a través de estos hechos, vemos también la importancia del caso en cuestión, en el que personas socialmente marginadas con el discurso de que ya no tienen futuro ni salvación, logran constituir nuevas emociones, pensamientos y reflexiones a partir de las letras de Solari.

Por otra parte, tomo también la contribución del co-

lectivo Perro Sapiens integrado por Gago, Gatto y Valle; que ofrece una línea comparativa entre cada lanzamiento de los discos ricoterios con el contexto socio político que se daba en simultaneo (Gago, et. al. 2013). Pensado desde la clandestinidad forzada durante el último periodo de facto en la Argentina, pasando por una complicada vuelta a la democracia, atravesando las políticas neoliberales de los '90 y culminando en los turbulentos inicios de la década del 2000 en nuestro país. En cada contexto mencionado, los artistas estudiados hicieron uso de su lenguaje para responder, denunciar, concientizar y formar a sus seguidores, siempre, claro está, desde las ideas y el arte como herramienta.

Infectar la cultura a través del arte y las ideas²

El arte es lenguaje y herramienta, y continuando con la idea de David García, es necesario que los y las artistas mantengan cierta ética y estética sobre sus producciones, con el fin de ofrecer una producción de calidad que a su vez cuente también con cierto compromiso social (García, 2008). En este sentido creo oportuno señalar que debemos referirnos a la idea de “compromiso” en general, incluso emocional, ya que muchos/as artistas trabajan desde esta perspectiva y así siguen atendiendo a la convicción de dotar a su producción de contenido. Lo importante es utilizar al arte como lenguaje que, como tal, necesariamente debe expresar algo a través de sus medios, y como herramienta de transmisión. Por esto es importante y necesario situarse, como artistas, desde la lógica del under: porque como contracultura promotora de la autogestión, provee a los y las artistas de la

independencia y suficiencia imprescindibles para operar en sus producciones artísticas manteniendo sus propios principios y objetivos.

Ahora bien, retomando la idea de “compromiso social” de la obra artística pensada en esta clave, es necesario mencionar el carácter generalizador sobre el que me apoyo para hablar de política: no hago referencia a cuestiones que tengan que ver con la necesidad de posicionarse o no a favor de determinados partidos o representantes políticos; sino a la noción benjaminiana que refiere a las relaciones humanas y la ética que las envuelve, al derecho democrático que todos/as tenemos de acceder a algo (al arte en este caso), y a las relaciones y tensiones de la vida social y cultural en sí (Benjamin, 1989). Es decir, al hecho de posicionar al arte como promotor de la crítica y la reflexión, aspectos que sin duda le otorgan al mismo un carácter político (Andrade, 2009) en el sentido que se describe.

Cuando hablamos de proveer un democrático acceso al arte, es inevitable retomar la idea de Walter Benjamin, citado anteriormente, sobre la reproductibilidad de la obra de arte (Benjamin, 1989). A mayor reproducción, mayor acceso. Y en este sentido es que cobra mayor fuerza la propuesta rocambolesca: la idea de dotar a la obra de un aura a partir de su reproducción y circulación en vez de quitársela al darse estos procesos (Cohen, 2014). Debemos tener en cuenta que la visión artística de Cohen data de una era anterior a Los Redondos: el artista en cuestión, siempre vinculado al diseño y a la expresión visual, ya se desenvolvía en los terrenos del underground, exactamente desde su aporte en La Cofradía de la Flor

Solar³. Claro está que su trayectoria artística comienza mucho antes que el fenómeno ricotero en sí, pero podemos decir que su reconocimiento masivo se dio a partir de esta época. Ricardo Cohen, ya constituido en un referente artístico de las artes visuales por su desempeño dentro del ricoterismo, afianzó aun más su postura artística (otra vez, desde lo estético y lo discursivo) a través de su idea democratizadora del arte. Desde su noción de un arte que se encuentra en estampas serigráficas de papeles y remeras, en murales en la calle, en tatuajes en la piel de sus seguidores (réplicas tras réplicas).

De este modo podemos entrever esta búsqueda de trasladar el arte a la calle, a lo tangible, de despojarlo de su condición de supremo y llevarlo a lo corpóreo, a lo terrenal. Ya no es necesario ir al encuentro de la obra de la cual hay sólo un original, sino que a partir de esto cada persona podría acceder a múltiples reproducciones de la misma en diferentes lugares y formatos. Una nueva manera de exponer su obra para los y las artistas, y un nuevo sistema de acceso para su público. Una forma de “no venderse” (en ideas de David García), pero a su vez, una opción para constituir un arte que pueda distribuirse más y mejor, logrando también mayor promoción y rédito para los y las artistas, al mismo tiempo que se da un mayor acceso al arte para las masas.

Al no pensar el arte como mera obra resultante sino atendiendo también a todo su proceso de creación y circulación, nos posicionamos desde un paradigma político que se constituye como tal por el hecho de promover la reflexión, la crítica y el acceso. Por lo tanto, una socie-

dad que puede fomentar el desarrollo de las ideas y del posterior accionar a través del arte, accede a un método crítico, genuino y eficaz de lucha. Tal es así que históricamente hemos visto cómo tanto las artes visuales, audiovisuales y musicales han acompañado (e irrumpido) en los múltiples contextos socio culturales y políticos que se han ido desarrollando en nuestro país. En este trabajo analizamos particularmente el caso de Los Redondos y Ricardo Cohen por tratarse de un caso sobresaliente en demasía, pero es un proceso que se ha dado con variedad de artistas.

Legado del rock y nueva ola

Esta instancia anterior de un rock representativo a grandes escalas de las sociedades argentinas que se fueron moldeando tras la última dictadura militar, pareció disminuirse o aplacarse a medida que avanzaban los años 2000 y varios de los grupos referentes se iban diluyendo, tal es así el caso de Los Redondos, Los Piojos, Callejeros, Intoxicados (surgido a su vez tras la disolución de Viejas Locas), o el caso de Bersuit Vergarabat a fines de la década, antes de iniciar una segunda etapa sin su líder primigenio.

Pero para entonces, desde mediados de los '80, ya se estaba desarrollando en el país un movimiento de características muy similares al rock, perteneciente también a la contracultura underground y que por supuesto nucleaba a un grupo de jóvenes artistas rebeldes que se resistían a las modas y a la comercialización desmedida y acrítica de las ideas y emociones: el hip-hop (Biaggini,

2021). Surgido en condiciones fácilmente comparables a los inicios del rock argentino (como el hecho de empezar tomando referencias anglosajonas) este movimiento tendría un género musical representativo (como lo fue el punk en su momento), y que nos ofrecería grandes referentes a nivel internacional en la actualidad: el rap.

Particularmente en esta última década el rap ha logrado una explosiva masividad, recuperando el lugar de estandarte de la juventud que al parecer, se encontraba desdibujado. Los y las jóvenes de la generación Z se encontraban en un punto de inflexión en el que los grupos musicales con los que se identificaban socio-culturalmente sus madres, padres y hermanos/as mayores ya se habían disuelto. De hecho, incluso la generación Y (los denominados millenials) nos hemos quedado en gran parte fuera de ciertos movimientos brindados por el rock por atravesar nuestra adolescencia en un momento en que las bandas más representativas del movimiento se iban diluyendo, sobreviviendo algunas pocas como La Renga o formándose otras como las que llevarían a cabo algunos líderes de estos grupos al iniciar sus carreras solistas. En esta escena es que empieza a lograr mayor visibilidad el fenómeno del rap, nacido en las plazas barriales como meras improvisaciones de niños/as y adolescentes que batallaban unos/as contra otros/as a través de suspicaces rimas; y que distribuirían sus producciones de manera autogestiva a través de caseros videos en la plataforma Youtube.

El fenómeno fue creciendo al punto tal de trasladar las batallas de la plaza a escenarios consagatorios a nivel

nacional e internacional. El espíritu de un género completamente autogestivo, de pibes y pibas que estudiaban o trabajaban una parte del día para competir usualmente por la tarde-noche, lograría posicionarse como referente de lucha y denuncia contra las injusticias y como medio de expresión ideológico-emocional de estas generaciones aparentemente acéfalas de un ícono... pero lo harían a partir de una figura que irrumpiría en la escena política (de nuevo en los términos planteados para este trabajo) a través de sus ideas y del arte como medio de expresión, el artista en cuestión es el internacionalmente reconocido y ovacionado Wos.

El chico de la plaza que se destacó de sus pares por cargar a sus rimas de contenido político, que pedía justicia en el escenario tras consagrarse campeón, que levantaba la bandera del orgullo LGBTIQ+ de manera improvisada y genuina (Montero, 2020), que entendió que para transmitir a través del arte es imperiosa la necesidad de mostrarse críticos/as de una sociedad que viene arrastrando desigualdades hace décadas; de pronto se convirtió en esa figura necesaria para los y las jóvenes que aúnan fuerzas en su nombre y se entrelazan en la construcción de su público seguidor. Claro está que no se trata del único referente, afortunadamente contamos con la presencia musical de otros/as artistas como el rapero Trueno, y otros/as ex raperos/as que actualmente incursionan más bien en el trap como Nicki Nicole, Duki, Lit Killah, Paulo Londra entre muchos/as otros/as. Estos últimos quizás despojándose un poco de su rap primitivo para abocarse a un género un poco más industrializado, el mencionado trap: “el trap fue la movida astuta de un

grupo de corporativos para sacarle el jugo al talento del freestyle, envasarlo en un formato comercial e imponerlo en el mercado de la música con la fuerza del dinero” (Montero, 2020, pp. 80-81). Claro está que, si bien las crudas palabras de Montero para definir a esta movida no son erradas, la discusión en relación al hecho de que estos/as artistas (y otros/as) pudieran o no haberse “vendido” al sistema, contempla matices: el hecho de que se involucren en un género sustentado por la industria no implica necesariamente (al menos en la escena cultural actual) que su música se encuentre vacía de contenido. La realidad es que, si bien estos/as artistas fueron haciendo sus propios caminos y tomando diversas elecciones, en general se trata de jóvenes que nacieron en los terrenos del freestyle, bajo el ala de lo under, y que sostienen en gran medida una postura crítica sobre ciertos temas (el caso de Nicki Nicole por ejemplo y su representación del género femenino).

En el año 2020 el rapero Trueno, con la colaboración artística de Wos, lanza su canción titulada “Sangría” y revoluciona a toda una vieja generación de rockeros/as ortodoxos/as al rezar te guste o no te guste como el nuevo rock and roll. La vieja casta de seguidores y seguidoras del rock nacional se mostró en principio ofuscada por el “atreimiento” del joven que, al parecer, desdeñaba aires de grandeza al intentar compararse con un movimiento tan representativo para estas generaciones y para nuestra cultura. Pero él mismo se ocuparía de aclarar que el verso en cuestión no expresaba tal agravio, sino que muy por el contrario, lo que hacía era reivindicar el espíritu del movimiento a través de uno nuevo (Trueno en Caja

Negra, 2020). Dos años más tarde, retomaría una frase similar en su lanzamiento “Hoop hoop”.

Pero el caso de Vos es particular, porque el joven artista no sólo dota a su obra de un contundente contenido (ya sea político o emotivo), sino que además sostiene su carrera dentro de la masividad lograda en cuanto a sus seguidores y seguidoras, pero manteniendo las bases del *under*: no venderse a cualquier costo en pos del éxito, continuar con sus objetivos artísticos y con los ideales que lo impulsaron, y mostrarse crítico de las injusticias y desigualdades. Siguiendo esta línea reflexiva, es imposible no establecer comparaciones con el fenómeno *ricotero* del siglo pasado, pero además, es interesante señalar que entre las preferencias musicales del artista en cuestión, se encuentran aquellas letras *ricoter*as, pergeñadas por Solari y Beilinson, que se constituyeron en verdaderas joyas patricias, formadoras de nuevos talentos.

Conclusiones

Puedo concluir entonces en relación a los objetivos planteados y al análisis del caso, que la banda de rock y el artista visual seleccionados constituyeron un fenómeno que se posicionó como el ícono por excelencia de todo lo que implica “lo *under*”, y que como tal, significó una figura representativa de un grupo social que se encontraba en cierto modo relegado y marginado, pudiendo resultar así como una especie de elemento regulador de las desigualdades, a través de lo artístico. En este sentido, se desprende la importancia del arte para la constitución y permanencia de las sociedades, ya que al ser utilizado

como lenguaje y herramienta nos permite desarrollar nuestro pensamiento crítico y nuestra capacidad de analizar y reflexionar, factores indispensables para el relacionamiento entre los individuos que componemos las mismas. Pero además, poder trabajar en el campo artístico desde un enfoque underground otorga la independencia necesaria para que los objetivos e intereses genuinos se mantengan como tales sin la posibilidad de ser viciados por la comercialización desmedida y acrítica de los mismos. Por último, estoy en condiciones de afirmar que el movimiento surgido del rap y sus representantes actuales, constituyen una nueva ola de nuestro rock tradicional, por estar concebido en las mismas bases y por mantener los mismos objetivos e intereses. Pero sobre todo, por posicionarse como estandartes representativos de una juventud crítica que se interesa por transformar las sociedades a través del arte y las ideas.

Notas

¹Licenciada y profesora en Bellas Artes, egresada de la Universidad Nacional de Rosario Ciudad de Rosario, Santa Fe, Argentina Correo electrónico: lic.abregubrenda@gmail.com

²Es una noción expuesta por Carlos A. Solari.

³Proyecto artístico independiente, conformado por artistas visuales y de la música, que posteriormente dió.

Referencias Bibliográficas

Andrade, M. M. (1 de diciembre de 2009). Los peligros de la estética en 'La obra de arte en la época de su reproducibilidad técnica'. *Revista de estudios sociales* (34) pp. 72-80.

Benjamín, W. (1989). *Discursos interrumpidos I*. Buenos Aires, Argentina: Taurus.

Biaggini, M. (2021). Practica del rap estilo libre en Argentina: antecedentes históricos. *Análisis*, 53(99). <https://doi.org/10.15332/21459169.6419>

Boimvaser, J. (2016). *A brillar, mi amor. Mitología no autorizada de Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Cohen, J. R. (2014). *Rocambole: arte, diseño y contracultura*. La Plata, Argentina: Troupe Comunicación. *Filo News* (2020, 23 de septiembre). Trueno: "Este disco soy yo, hasta ahora" | Caja Negra. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=PWsNJrWCXAg&t=4s>

Gago, I.; Gatto, E. y Valle, A. (2013). *Redondos, a quién le importa. Biografía política de Patricio Rey*. Buenos Aires: Editorial Tinta limón.

García, D. (2008). El lugar de la autenticidad y de lo underground en el rock. *Nómadas* (29), pp. 187-199.

Hebdige, D. (2004). *Subcultura, el significado del estilo*.

Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Montero, H. (2020). *Wos, el pibe de la plaza*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudestada.

Sautu, R. (2005). La construcción del marco teórico en la investigación social. En P. Dalle, P. Boniolo, R. Sautu, R. Elbert (Ed.), *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. (pp. 29-80). Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Solari, C. A. (2019). Recuerdos que mienten un poco: memorias. En conversaciones con Marcelo Figueras. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Narcoliteratura: una simbiosis entre crimen y Estado. El caso de Asesinato en el Parque Sinaloa (2018) de Élmer Mendoza

Lucía Battista Lo Bianco ¹

Toda persona que se dedica a este negocio nace con un policía gemelo.

(Perro Laveaga)

Introducción

Esta novela surge en una atmósfera social y literaria en la cual la reflexión sobre la relación entre crimen y Estado en México, e incluso la posibilidad de explorar una metarelación entre literatura y crimen se encuentra en boga, desde hace al menos una década. Quiero decir, aparece ya no una mera relación de representación, sino una donde el crimen tiene injerencia directa en la cultura, financiando o produciéndola directamente y, a menudo, sus agentes exigen ser representados en pos de su legitimación social.

Asesinato en el Parque Sinaloa (2018) del autor sinaloense, Élmer Mendoza, relata los últimos días de un traficante que ha escapado de la cárcel, antes de caer nuevamente preso. Al mismo tiempo, narra la investigación de los policías que planean atraparlo, mientras resuelven otros crímenes en la ciudad nortea de Los Mochis, Estado de Sinaloa.

En ese mundo habitan, al nivel del Estado, ampa-

rados por la ley: la policía, otras fuerzas de seguridad y un séquito de funcionarios estatales. Mientras que, formalmente por fuera de la ley existe el crimen organizado (narcotraficantes y sicarios). Pero, como veremos, es complejo separar taxativamente, tanto en la literatura como en la propia realidad, a quienes habitan la ilegalidad de quienes no. A este respecto, nos será de utilidad para el análisis una idea de Karl Marx formulada en “Elogio del crimen”, a mediados del siglo XIX. Al analizar la relación de este tipo de novelas con la circulación de valores, dice Marx: “El delincuente no produce solamente delitos: [...] produce, asimismo, toda la policía y la administración de justicia penal [...] produce también arte, literatura, novelas e incluso tragedias” (en línea, s/f).

Metodología

A partir de un ejercicio comparativo entre las narrativas oficiales sobre el fenómeno del narcotráfico en México y la intermediación de la crítica literaria especializada, se realiza un análisis textual de la novela *Asesinato en el Parque Sinaloa* (2018) de Élmer Mendoza, en pos de una ponderación del discurso literario para reconsiderar narrativas legitimantes.

Objetivos

Rescatar críticamente un conjunto de textos que se escriben en América Latina desde fines de la década del 90 y la crítica, junto con la industria editorial, dieron en llamar narcoliteratura. A partir de uno de sus principales exponentes mexicanos, Élmer Mendoza, revisar cómo se

interconectan estas novelas con las narrativas estatales en torno al fenómeno del narcotráfico en México.

Resultados y discusión del tema

Las novelas de la saga del Zurdo Mendieta, del nor-teño Élmer Mendoza, en general utilizan procedimientos narrativos herederos de la tradición vanguardista, como la ruptura del tiempo cronológico, la ausencia de diálogos, es decir, se construye una narración de tipo cinematográfica (Olvera, 2013), donde las líneas de diálogo (inexistentes) se van conectando unas con otras, consumando una especie de montaje. Las seis novelas de esta saga se estructuran en capítulos intercalados, en los cuales se narra, por un lado, el mundo de los policías y, por el otro, el mundo de los narcos o delincuentes. Ambos transcurren en paralelo hasta que se interconectan, habilitados por su propia naturaleza de mundos corruptos o espacios del crimen. En efecto, el detective que investiga termina siendo conducido hacia el mundo narco, donde no siempre encuentra a los culpables que, a menudo, pertenecen a su propio mundo policial.

Así, si bien las novelas poseen un narrador omnisciente que emerge por momentos, durante la mayor parte del relato la trama avanza impulsada por un dispositivo narrativo-dialogal que funciona no a través de líneas de diálogo, sino en un continuum narrativo donde los parlamentos se van hilvanando uno a otro en un mismo párrafo. Motivo por el cual es el lector quien dirime quién dijo qué. Esto produce un efecto de ambigüedad, y el propio autor señala que ese es el desafío de su es-

critura, aunque sus temas sean tomados de las tapas de los diarios (Mendoza citado en Orduña, 2017, p. 494). Este procedimiento se combina con un rasgo propiamente realista como son las marcas de oralidad. No se escatima en hacer uso de un lenguaje regionalista y coloquial, combinado con la propia jerga “narca”: narco.argot, narcoñol (Reguillo, 2013). En este sentido, el investigador Oswaldo Zavala reflexiona críticamente en torno a las narconovelas, sobre la intromisión y naturalización de un lenguaje securitario, por un lado, y propio de la narcojerga, por otro; porque colaborarían en mitologizar el fenómeno y empañar la comprensión cabal del problema y a sus verdaderos responsables:

El discurso dominante sobre el narco ha producido una fórmula cuyo léxico y significado sedimentado permiten por sí solos un sentido narrativo específico. Escribimos narcotraficante, sicario, plaza, guerra y cártel y con esas palabras reaparece de inmediato el universo de violencia, corrupción y poder que puebla por igual las páginas de una novela y las planas de un periódico, la letra de un corrido, la vestimenta de un narco actuando en una película de acción. El lenguaje para describir esa realidad está fatalmente colonizado por ese habitus cultural que sólo en contadas ocasiones es posible fisurar. (2018, p. 197, destacados en el original)

En la novela aparece esta oralidad en la cual se habla, como señala Zavala, de plazas (territorio: ciudades, estados, zonas o regiones gobernadas por un capo narco y sus subordinados), capiza (jefa narco femenina), placa (policía); chivato (soplón); jale (negocio); bato (varón);

términos que también se combinan con regionalismos o mexicanismos usuales como *is barniz* (usado para decir “sí”). O bien, se emplea una típica forma coloquial y se dice: “el Pargo Fierro”, “el Zurdo Mendieta”, “el Grano Biz”, “el Minero”, “el Perro Laveaga”, o se utilizan insultos tipo pinche culero, cabrón o pinche poli comemierdas. En efecto, el autor se hace cargo de esta marca regionalista de su literatura, que lo pone directamente en tensión y diálogo con la tradición nacional existente en las letras mexicanas (Mendoza citado en Wieser, 2010). Y, a su vez, como plantea el antropólogo Roger Bartra, estos dialectos populares hacen a la conformación identitaria de un grupo: “son originalmente formas de defensa” (2017, p. 169). No obstante, es menester señalar que, en la novela, esta lengua del hampa es utilizada tanto por los criminales como por los policías de todas las jurisdicciones, lo cual da cuenta de una forma de imbricación del mundo de lo “legal” con lo ilegal.

“La fiesta de las balas no tiene para cuando terminar”²

La novela de Mendoza en cuestión es la quinta entrega de la saga del Zurdo Mendieta y puede ser leída como literatura policial o considerada una novela negra. La pertenencia de la literatura del autor a ese género narrativo es un eje de debate en la crítica (Olvera, 2013), así como también lo es la carencia de sentido que tendría escribir policial en México. Según Ramón Olvera, la operación de la narrativa de Mendoza produce que “en esta apertura del desagüe nacional, nadie pued[a] señalar –el lector incluido– ni distinguir de dónde viene el olor a

podredumbre” (2013, p. 181). Por su parte, el crítico y escritor Gabriel Trujillo Muñoz expone dos vertientes de la literatura policial en México: una de corte más bien clásico que, ante la dificultad nacional de asirse con la justicia, le dio la espalda a la realidad y se recluyó en el juego mental detectivesco. Mientras que, por otro lado, existe una corriente de novela negra de raigambre social que muestra las disputas de poder, en tanto “una radiografía del estado de nuestro Estado nacional. Aquí lo criminal se relata a través de los brazos ejecutores de la ley, de los ajustes de cuentas del gobierno (o del caudillo) en turno” (2011, p. 35).

Incluso las novelas de Mendoza fueron leídas como parte de la tendencia del neopolicial, donde “lo que importa no son tanto los crímenes como el contexto” (Taibo II citado por Lara s/f, p. 70). Un subgénero surgido en los años 70, que continuó en los 90, con “Paco” Ignacio Taibo II como su máximo exponente, y tuvo como hándicap el haber hecho entrar a la escena nacional a escritores ajenos al DF, como el propio Mendoza. Así las cosas, al contrario de lo enunciado anteriormente, no son pocos los escritores que, ante la falta de justicia y la necesidad de denuncia, ven en el policial un género propicio para hablar de México (Rodríguez Lozano, 2007; Trujillo Muñoz, 2011). Al respecto, Wilfrido Corral señala que las novelas del sinaloense vienen a desbaratar la idea instalada en México de que el policial en ese país no tiene lugar: “Mendoza muestra que con la fragmentación del estado y la desaparición de la legalidad, resolver crímenes es una ilusión posible en la ficción, no en la realidad” (2019, p. 368).

De este modo, en el marco de una trama policial, la novela establece diálogos con la realidad. Se configura como intertexto de los relatos o discursos oficiales difundidos por la prensa, ilustrando arquetipos basados en determinados personajes reales. Por un lado, está la figura ineludible del “El Chapo” Guzmán (Joaquín Guzmán Loera), representado a través del Perro Laveaga quien, como él, viene de escaparse del penal de Barranca Plana (nombre ficticio para las cárceles de “Puente Grande”, Estado de Jalisco; y “El Altiplano”, Almoloya, Estado de México). De hecho, el apodo con que se lo nombra es Si Ya Saben Cómo Soy Para Qué Me Atrapan³. Este personaje protagónico está enamorado de una periodista con quien planea realizar su narcotelenovela, es apresado en el aeropuerto y su captura es relatada por televisión. Todos sucesos coincidentes con la historia del capo narco mexicano. Asimismo, la jefa del cártel al cual este personaje pertenece, Samantha Valdés, no es sino el alter ego de Sandra Ávila Beltrán, la denominada Reina del Cártel del Pacífico.

Además, Asesinato... tiene una inscripción regional y contemporánea innegable. Muchas veces en el mundo narco, en sus casas o saliendo de sus camionetas oscuras que circulan ostentosas e intimidantes por la ciudad, se escuchan los narcocorridos⁴ de los Tigres del Norte o de Chalino Sánchez. Estos personajes, a su vez, se la pasan comiendo típicos platos regionales como tacos, quesadillas y frijol yorimuni. Y, por su parte, cuando el narrador se ocupa de describir la decoración de la casa de una de las primeras asesinadas, todas las referencias son reales: los cuadros pertenecen a artistas norteros.

En consecuencia, considero que lo verdaderamente relevante de este tipo de narrativas es su hibridez, en la cual realidad y ficción se baten a duelo permanentemente. Como señala el propio Mendoza, “esa violencia es la que ha entrado en nuestras letras exigiendo rigor” (2012, p. 196-197). En este sentido, cabe leer las tramas guiados por la noción de literaturas reales de Luz Horne (2011), en tanto aquellas que se inscriben en el realismo, pero lo hacen con procedimientos trastocados o no tradicionales del género.

Una simbiosis: crimen y Estado

El concepto de Estado integral de Antonio Gramsci (1931), sirve para alumbrar cómo y por qué en estos espacios liminales del crimen se vuelve borrosa la línea divisoria entre agentes del Estado (policía), traficantes y sociedad civil. Esta mutua imbricación entre el Estado y el crimen organizado genera que el primero vaya cediendo en el monopolio de la violencia ante los segundos. El efecto que esta “interpenetración” de lo criminal con lo -supuestamente- no criminal tiene, en las tramas de las novelas (y en la realidad) hace que se difumine la posibilidad de distinguir taxativamente entre héroes y villanos⁵. Se trata de ficciones que no juzgan ni complacen a sus personajes y que por eso pueden ser leídas, desde el realismo, como una denuncia social. Concomitantemente, esta mutua imbricación aparece claramente en la novela respecto de la representación que se hace de las diferentes policías y fuerzas de seguridad, destinadas a supuestamente combatir el crimen. En esta línea, el escritor Juan Villoro afirma: “Los cárteles se han infiltrado de tal

modo en el poder judicial que no sorprende que cuenten con todo tipo de uniformes reglamentarios. Lo raro es que la policía, cómplice del delito, lleve uniforme” (2008, p. 5). Y este punto se hace evidente en *Asesinato....* Según Olvera: “Élmer retoma a lo largo de su obra una dimensión política que está arraigada en el imaginario popular: la clase política es igual de corrupta que el mismo narco que dice combatir. El del poder es un juego de simulación de ‘perseguir’ a los narcotraficantes para lucrar con la prohibición de las drogas” (2013, p. 181).

Precisamente, el aspecto central de estas novelas es la cuestión de la puesta en escena y la simulación, en ese juego de iguales entre criminales legales o ilegales, que resultan intercambiables. Porque las novelas de esta saga, no son estrictamente sobre el narcotráfico o sobre los narcotraficantes. Por el contrario, el foco está puesto en la corrupción policial y su entramado con otras fuerzas de seguridad federales y organismos estatales. Si existe un crimen (o, para ser justos, varios) y una investigación en torno suyo, estos no son más que excusas para desplegar el contexto adecuado, en el cual el mapa de la putrefacción del mundo policial emerge. La novela se hace eco de la atmósfera social de la que es parte ya en las primeras páginas, cuando los propios habitantes de Los Mochis refieren a “la violencia” como parte de ese todo social: “Creíamos que no tenía problemas, aunque con esto de la violencia todos tenemos y ni cuenta nos damos” (Mendoza, 2018, p. 64). En este sentido, se ocupa de profundizar y poner al descubierto en cuánto de esta violencia tienen, en realidad, responsabilidad los agentes estatales policiales. Y funciona, por ello, en desmedro,

es decir, como un contrarrelato del discurso oficial que totaliza el crimen en el narcotráfico y sus agentes. Para explicar brevemente esto, valga una síntesis de la trama.

El Zurdo Mendieta y su compañera Gris Toledo, policías del Estado de Sinaloa, se trasladan a Los Mochis, una ciudad del mismo estado, para investigar el asesinato del hijo de un policía retirado, Pedro Sánchez, cuyo cuerpo fue encontrado en el Parque Sinaloa. También aparece muerta su novia, Larissa Carlón. La policía local, prácticamente sin investigar, dio por supuesto que ella lo había matado y luego se había suicidado. A medida que comienzan a averiguar, esta teoría se viene rápidamente abajo. Aparece como sospechoso el lugarteniente del Perro Laviega en Los Mochis, un narco apodado el Grano Biz, uno de los tantos amantes que tenía Larissa. Por su parte, el Zurdo mantiene casi en secreto una amistad —que proviene de las novelas anteriores— con la capiza narco, Samantha Valdés (jefa del Perro y del Grano), quien lo llama a menudo para ofrecerle su “colaboración”. La práctica detectivesca del Zurdo Mendieta es una en la cual “el fin justifica los medios” —cualquiera sea el régimen de (i)legalidad de estos—. Es decir, nunca renuncia a su objetivo de dar con el asesino y, a veces, se vale para ello de sus amistades narcas o de favores de dudosos policías. Es por esto que podríamos considerarlo un antihéroe. Sin embargo, en este caso, el Zurdo no llega a aceptar la ayuda ofrecida por la capiza porque antes que él, otros ya lo hicieron. Cuando el Zurdo y Gris llegan a la ciudad, Los Mochis estaba llena de marinos. Semejante despliegue les hacía pensar que buscaban a “un pez gordo”. Y aquí es donde las internas policiales emergen y se vislumbran las

cloacas estatales. El Zurdo es secuestrado por un policía federal, colaborador de narcos, que quiere cobrarse una antigua deuda. Paradójicamente es salvado de la tortura por los marinos, que luego lo extorsionan para que les ayude a capturar a Laveaga. Amenazan con extraditarlo si no lo hace.

Recordemos que en México ningún miembro de una fuerza de seguridad es capaz de tirar la primera piedra ante una acusación de corrupción. Retomando, la Marina había elegido al Zurdo porque sabía de su relación con la capiza, quien, a su vez, ya le había dado vía libre a la Marina para actuar. Es decir, le había “soltado la mano” al Perro. Finalmente, el Zurdo acepta la extorsión y captura al capo junto al Grano Biz. El detective pensaba que con esta captura “mataba tres pájaros de un tiro”: resolvía el caso de Larissa y Pedro (porque su sospechoso principal era el Grano Biz), hacía desaparecer sus cargos en la justicia y atrapaba al Perro Laveaga para los marinos. Pero nada es tan sencillo en México. Cuando los captura, se entera de que el Grano no había tenido que ver con los asesinatos. Finalmente, luego de “apretar” a un poli de la ciudad da con la lista completa de amantes de Larissa Carlón, entre quienes se hallaba otro policía local, el Pargo Fierro, quien en su llegada a la ciudad había colaborado con él para descifrar los crímenes. Aunque más que en descifrar, en ese momento el Zurdo descubre que colaboró para encubrir los asesinatos de la pareja; a los cuales, en el transcurso de la investigación se le sumó el de otro agente.

En síntesis, el Pargo Fierro, es decir, un policía local

(y no el narco) es el verdadero asesino. Cabe destacar que su responsabilidad en el asesinato de la pareja fue intelectual, ya que se valió del mismo servicio que usan los narcos y contrató a dos sicarios para asesinar a la pareja. La única diferencia, entonces, entre el policía local y los narcotraficantes es que el primero tuvo que desembolsar todos los ahorros de su hija para el cometido, mientras que al narco poco le significa el financiamiento de sus sicarios. Así, queda bastante claro que en la novela, para salir de pobre, más vale narco que policía. De hecho, el propio Laveaga lo asume y dice: “gracias a nosotros la policía mexicana es menos pobre, aunque algunos se vuelven millonarios” (Mendoza, 2018, p. 107).

Para finalizar y ejemplificar cómo aparece en la novela la desconfianza social en las fuerzas de seguridad y al interior de los propios policías, veamos algunas frases textuales:

Platino [Samantha Valdés] confía en él todo lo que se puede confiar en un policía federal. (Mendoza, 2018, p. 71); Que en México la misma evidencia puede funcionar para varios delitos, pero que hay que guardar las formas. (2018, p. 74); Pinches policías de mierda, corruptos, lamehuevos. (2018, p. 89); Pedro Sánchez era hijo de un policía honrado, dijo el Zurdo. ¿Policía honrado? No me haga reír. (2018, p. 90); Con la policía local no hay problemas, comen de la mano del Grano y nos respetan. (2018, p. 95)

Tal como sintetiza el propio Élmer Mendoza en una entrevista: “Aquí [en México] te puede ir mejor si te asalta un delincuente que si te asalta un policía” (Wieser,

2010, p. 189).

Conclusiones

En síntesis, la novela de Mendoza pone en entredicho el discurso oficial sobre el narco como único reducto del mal que asola a la sociedad mexicana. En tanto uno de los principales exponentes de la llamada narcoliteratura, Mendoza toma temas de lo real, con un perfecto afán regionalista y retrata a ese arquetipo de vaquero nortño, con gustos excéntricos y ostentación de diversos lujos que hace del crimen y lo paralegal el centro de su poder y su legado. Pero no para agotar en él la responsabilidad de los crímenes, sino al contrario, para develar toda la trama corrupta estatal-policial que usa al narco como chivo expiatorio. En sus novelas el narco es más un contexto que un villano. Si, como dice Juan Villoro, los narcos “solo tienen leyenda” (2008, p. 5), esto es parte de la espectacularización de la violencia y de la vida narca, que tiene su origen en las narrativas que de este fenómeno hizo el Estado mexicano. Narrativas que también ha promovido el propio narco, en aras de su propia legitimación, que irradian en todo el tejido social, y de las cuales se vale el Estado para encubrir su propia violencia. Siendo reproducidas también por los medios masivos de comunicación, así como por sectores de la industria editorial y cultural, en general.

Ante esto, es menester tener en cuenta el lúcido señalamiento que hace Zavala en torno a la necesidad de comprender cabalmente el fenómeno y sus responsables, comenzando por el Estado y sus gobiernos, que mantie-

nen la ilegalidad de las drogas y construyen simbólicamente al narco como el eje de todos los males. Esto es un llamado de atención si de narcoliteratura (o cualquiera de las demás expresiones culturales asociadas al narco: narcoseries, narcotelenovelas, narcocine, narcoarquitectura⁶, narcocorridos) pretendemos hablar. Al hacerlo, deberíamos asumir entonces que nos situamos en el plano de los efectos (uno más de sus productos, de sus mercancías —en este caso— culturales) del narcotráfico. Que necesariamente establecen una relación de reproducción o de tensión con el discurso oficial que lo narra. Sin obviar en nuestros análisis el peso específico de los poderes fácticos que lo producen y determinan (más allá de lo “pintoresca” o “popular” que se nos presente la narcocultura): gobiernos y policías locales, nacionales e internacionales, y sus consecuentes discursos, instituciones y políticas. Y esto importa porque como señaló Octavio Paz en 1969: “El tema de México desemboca en la reflexión sobre la suerte de América Latina” (2016, p. 236).

Si, tal como señalaba Corral, las novelas de Mendoza nos vienen a recordar que en México solo es posible resolver crímenes en la ficción, estas lo hacen a través de un detective corrupto, un verdadero antihéroe que sabe cómo sobrevivir en su medio. Precisamente por ello no deja de ser llamativa la continuidad existente en los discursos que conectan literatura, Estado y narco. Sus vasos comunicantes impactan. Más aún si con perspectiva histórica revisamos la profunda fecundidad de la sociedad mexicana para el mito. Estamos, entonces, ante la presencia de un discurso mitologizante en torno al narco y sus ardidés, promovido por el Estado y secundado por los

holdings editoriales. Que tiene como consecuencia la impunidad y el ocultamiento de las verdaderas responsabilidades en materia de violencia. Ante esto, se configura la literatura. Sus posibilidades, entonces, son dos: continuar abogando a la realidad ficticia estatal y de ese modo consumir la muerte misma del arte; o bien, como hace Mendoza, develar con la astucia del lenguaje poético, la hipocresía del mito.

La lectura puede encontrarse, por ejemplo, en los Jardines de Humaya en el estado de Sinaloa: “Este campo-santo debe fama internacional a los enormes y modernos mausoleos que los narcotraficantes erigen en honor a los suyos, [...] [allí se compite por] la edificación de la sepultura más ostentosa” (Fuentes, 2019, p. 68). Al parecer, ni la muerte se salva del narco.

Notas

¹Licenciada y Profesora en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Miembro del equipo UBACyT “Creación y promoción de un objeto: crítica de la literatura latinoamericana en el siglo XX” (2020-2022), dirigido por la Dra. Marcela Croce, con sede en el Instituto Interdisciplinario de Estudios e Investigaciones de América Latina. Buenos Aires, Argentina.
lucia.battlo@gmail.com

²(Gabriel Trujillo Muñoz, 2011).

³Recordemos que el Chapo Guzmán se escapó dos veces de penales de máxima seguridad. La primera fue el 19 de enero de 2001 cuando supuestamente huyó en un carro de lavandería; mientras que la segun-

da, luego de haber sido recapturado el 22 de febrero de 2014, fue una fuga mucho más sofisticada. Ocurrió el “11 de julio de 2015 a través de un túnel de un kilómetro y medio de largo y de hasta 30 metros de profundidad que conducía a una casa en construcción” (Zavala, 2018, p. 185). Al respecto Oswaldo Zavala señala que “la trayectoria criminal de ‘El Chapo’ ha estimulado la imaginación popular por más de una década [...]. Su paradójica mitología no ha hecho sino aumentar. [...] La mayoría de las novelas sobre el narco en México puede entenderse como un corpus que reitera simples variaciones de un mismo argumento narrativo que se abrevia de mitos como el de ‘El Chapo’: poderosos traficantes luchan entre sí y desafían con insólita violencia al Estado mexicano” (2018, p. 185, destacados míos).

⁴Transmutación del corrido mexicano, un género de música popular. Estos narran historias o hazañas del narco y muchas veces son financiados por estos. Ver Jefe de jefes. Corridos y narcocultura en México (2002), Juan Manuel Valenzuela.

⁵En esta línea, la antropóloga Rita Segato analiza los feminicidios en Ciudad Juárez (Chihuahua) y explica que se trata de crímenes de segundo Estado “o crímenes de corporación”, en los que la dimensión expresiva del control totalitario prevalece. Entiendo aquí ‘corporación’ como el grupo o red que administra los recursos, derechos y deberes propios de un Estado paralelo, establecido firmemente en la región y con tentáculos en las cabeceras del país” (2013, p. 42-43).

⁶La narcoarquitectura puede encontrarse, por ejemplo, en los Jardines de Humaya en el estado de Sinaloa: “Este camposanto debe fama internacional a los enormes y modernos mausoleos que los narcotraficantes erigen en honor a los suyos, [...] [allí se compite por] la edificación de la sepultura más ostentosa” (Fuentes, 2019, p. 68). Al parecer, ni la muerte se salva del narco.

Referencias Bibliográficas

Bartra, R. (2017) [1987]. *La jaula de la melancolía*. Penguin Random House.

Corral, W. (2019). *Discípulos y maestros 2.0. Novela hispanoamericana hoy*. Iberoamericana.

De la O, E. y Mendoza, E. (2012). Narcotráfico y literatura. *Revista Desacatos*, 38, 193-199.

Fonseca, A. (2017). Cuando llovió dinero en Macondo. *Literatura y narcotráfico en Colombia y México*. Editorial de la Universidad Nacional del Sur.

Fuentes, F. (2019). *Apuntes para una poética de la narcoliteratura*. Universidad de Guanajuato.

Horne, L. (2011). *Literaturas reales. Transformaciones del realismo en la narrativa latinoamericana contemporánea*. Beatriz Viterbo Editora.

Lara, J.I. (s/f). Cuatro autores policiacos clásicos mexicanos en la sombra, 70-82.

Marx, K. (s/f). "Elogio del crimen". <http://web.seduc.coahuila.gob.mx/biblioweb/upload/MARX%20Elogio%20del%20crimen.pdf>

Mendoza, E. (2018). *Asesinato en el Parque Sinaloa*. Penguin Random House.

Olvera, R.G. (2013). Solo las cruces quedaron. Literatura y narcotráfico. Ficticia Editorial.

Orduña Fernández, E. de. (2017). Estética y violencia en la literatura del norte de México [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/681244>

Paz, O. (2016) [1950. 1970. 1979]. El laberinto de la soledad. Postdata. Vuelta a “El laberinto de la soledad”. 3ra edición. Fondo de Cultura Económica.

Reguillo, R. (2013). La narcomáquina y el trabajo de la violencia: apuntes para su decodificación. En L. Herrera y J. Ramos (Eds.), Droga, cultura y farmacolonialidad: la alteración narcográfica (pp. 323-342). Universidad Central de Chile.

Rodríguez Lozano, M. (2007). Huellas del relato policial en México. Anales de Literatura Hispanoamericana, 36, 59-77.

Segato, R. (2013). La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez. Buenos Aires: Tinta Limón.

Trujillo Muñoz, G. (2011). La literatura policiaca mexicana: un caso abierto. Acequias, 55, 34-38.

Valenzuela, J.M. (2014) [2002]. Jefe de jefes. Corridos y narcocultura en México. El Colegio de la Frontera Norte.

Villoro, J. (29 de noviembre de 2008). La alfombra roja del terror narco. Suplemento Ñ. Diario Clarín. https://www.clarin.com/ideas/juan-villoro-terror-narco_0_rk-9VQauow7g.html

Zavala, O. (2018). La fuga de lo político: Seguridad, periodismo y los imaginarios culturales del narcotráfico en México, en Dimensiones del latinoamericanismo. Mabel Moraña (comp.). Iberoamericana.

**La facultad en el barrio, el barrio en la facultad.
Experiencias de estudiantes de Bellas Artes en
el contexto de la recuperación democrática en
Argentina¹**

**Mariana Bortolotti²
Sabina Florio³**

Introducción

Los meses previos a la asunción del gobierno democrático, acontecida en diciembre de 1983, habían sido de intensa movilización para vastos sectores sociales, sindicatos, partidos políticos, organismos de derechos humanos, movimiento estudiantil, que recuperaban las calles para canalizar sus demandas. Las juventudes se incorporaban fervientemente a diversos ámbitos de participación, compartían un ímpetu renovador emparentado con la búsqueda de “recuperar el tiempo perdido, la de acceder a aquello que desde hacía mucho tiempo estaba vedado y que para muchos jóvenes ni siquiera había formado parte de su universo o expectativas” (Luciani, 2017: 257).

En el caso de la Universidad Nacional de Rosario y, en particular, en la Facultad de Humanidades y Artes, el movimiento estudiantil, que había comenzado a salir de su estado de latencia en los años finales de la dictadura militar, fue un directo impulsor de la renovación de programas académicos, así como del plantel docente. La trayectoria de la Escuela de Bellas Artes (EBA) en los primeros años de la democracia transitó por estos mismos

carriles. La gestión del docente y artista Rubén Naranjo como director normalizador, iniciada en 1984, buscó redefinir el carácter de la práctica artística, de la figura del artista y de la función social del arte, redimensionando los vínculos de la EBA con la comunidad, sus demandas y necesidades. En el Plan de Estudios que fue reformado bajo su dirección, con una gran participación del estudiantado, pueden verse plasmadas las preocupaciones centrales que el proceso de democratización imponía.

En la fundamentación general se argumentaba que “las circunstancias socio-político-económicas y culturales exigen la formación de egresados que puedan operar en la estructura de la sociedad y como consecuencia desarrollar una certera capacidad analítica de la problemática social, reconocer sus valores, señalar sus contradicciones, cuestionar sus excesos y promover la vigencia de los derechos humanos.” El perfil del egresado se completaba con el desarrollo de la capacidad de “integrar su propio quehacer a las fuerzas que intentan obtener la liberación de nuestra patria.”⁴

Entre las novedades y modificaciones que introdujo este Plan se encontraba la creación de un espacio curricular como materia transversal a toda la carrera, el Taller de Arte Experimental (TAE). El TAE debía funcionar “como un taller de integración de todas las asignaturas de un mismo curso y en él será posible intentar todas las experiencias individuales y de conjunto que definan la libre expresión de los integrantes de cada uno de los niveles.”

Al propiciar la participación y toma de decisiones por parte de lxs estudiantes, el TAE canalizó inquietudes y búsquedas artísticas y políticas que un grupo de estudiantes venía construyendo desde los años anteriores. Estxs jóvenes estudiantes de la EBA, que habían ingresado durante la dictadura y para el primer año de la democracia se encontraban transitando los últimos tramos de la carrera, idearon un proyecto para enlazar sus intereses artísticos con las problemáticas sociales. En el TAE Ludueña, nombre con el que sus protagonistas refieren a la experiencia, se propusieron impulsar un arte “no PARA ni POR, sino desde la realidad misma, operando sobre ella como gente que la sufre, como lo que somos”.⁵

Reimaginar lo posible. La recuperación democrática en la Escuela de Bellas Artes

Como mencionamos anteriormente, los años finales de la dictadura fueron momentos de reactivación de la conflictividad social y, particularmente, del movimiento estudiantil universitario. En la Facultad de Humanidades y Artes y, más precisamente, al interior de la Escuela de Bellas Artes, además de los reclamos compartidos con el movimiento estudiantil en general, se dieron discusiones particulares referidas a la enseñanza y la práctica de las artes. Lxs estudiantes cuestionaban no sólo el modelo de enseñanza, la idoneidad de algunas y algunos docentes y lo vetusto de los contenidos enseñados, sino que se preguntaban también, y con mucho énfasis, por el vínculo entre los saberes impartidos y aprendidos y las necesidades y preocupaciones de la sociedad.

Jorge Molina, estudiante de la EBA en los primeros años '80 e impulsor del TAE Ludueña, recuerda cuáles eran esos interrogantes:

“...después de Malvinas cuando empezó a pensarse seriamente que la democracia estaba cerca de recuperarse, generó un montón de cosas, de inquietudes... Y de replanteos sobre el tema del arte, de replantear sobre el tema de qué pasa con los artistas, qué pasó con los artistas, a quienes representan, esas cuestiones que uno se hace, se hizo... a quiénes benefician, qué sectores o clases sociales son las que usufructúan el placer de las obras, el placer de hacerlas o de contemplarlas, a quien están destinados. Y paralelamente a eso, el planteo de qué pasa con la gente, con los barrios, cómo llega el arte a los barrios, ¿llega?, ¿no llega?”⁶

Estas inquietudes impulsaron la participación en la reorganización del Centro de Estudiantes de la Facultad y en la convocatoria a quienes iban a ser ingresantes en 1984 a las asambleas estudiantiles y a involucrarse en la transición hacia una Universidad de la democracia. En este sentido, el primer año de democracia emerge como clave en la memoria de quienes gestaron y protagonizaron la experiencia del TAE Ludueña.

“Todo era ebullición, todo era nuevo, todo era retomar cuestiones cortadas...”⁷, señala Laura Corbella -quien fuera estudiante de la EBA e impulsora del TAE Ludueña- para describir esos momentos de transición. Molina, por su parte, apunta a otro elemento central de la época: la militancia social y política.

“Y en esos años, 83, 84, había como una especie de... necesidad o de cosas... Yo me acuerdo que Marcela Leibovich [estudiante de la EBA] decía: no importa dónde te vayas a militar, lo que importa es que milites. Porque era como una especie de... se imponía, viste. O sea, para salir de ésta que nos habían dejado los milicos había que militar.”⁸

La participación en organizaciones político partidarias, sociales, barriales, estudiantiles y de derechos humanos fue común entre muchxs jóvenes que transitaban la universidad a mediados de los años '80. La necesidad de participar, de tomar posición, de “poner el cuerpo” también era muy notoria en el campo del arte. En este mismo sentido, Roberto Amigo señala dos actitudes estéticas del arte de los 80 que hacían del cuerpo su soporte, la vindicadora y la festiva: “Hay una politización festiva implosiva (la acción de romperse hacia dentro con estruendo porque la presión de la cavidad es inferior a la externa) y la politización vindicadora explosiva (la acción de liberación brusca de una gran cantidad de energía encerrada en un volumen relativamente pequeño, por incremento violento y rápido de la presión)” (2022: 433).

Amigo aclara que utiliza “vindicar en todo el alcance de su significado: vengar, defender de una injuria e injusticia, y recuperar la pertenencia” (2022: 433). Ambas actitudes están presentes en las y los estudiantes de la EBA, la vindicadora y la festiva. La que quiere recuperar un cuerpo deseante, la que busca reimaginar la práctica artística reconduciéndola hacia la vida, para transfor-

marla; la que se libera del peso de la censura, de la autocensura y que aboga por recuperar el espacio en común, la capacidad de acción histórica y los vínculos.

Los testimonios recogidos dan cuenta de la transformación del escenario universitario a partir de la recuperación de la democracia y de los modos nuevos de habitarlo que fueron ensayando. Laura señala

“...Nosotros de venir con cautela, con un montón de cuestiones [durante la dictadura], de pronto se podía, se podía, se podía hacer todo... (...) Nosotros en ese momento sentíamos que ese lugar que era la facultad, la escuela de artes, era un lugar que de alguna manera nos alojaba, nosotros cuestionábamos, nosotros le marcábamos un montón de cosas que decíamos que tienen que ser diferentes y lo podemos transformar nosotros, porque estábamos apropiados [del espacio de la Facultad]...”⁹

Por su parte, Emilio del Monte, estudiante de la EBA e impulsor del TAE Ludueña, recuerda:

“...este grupo nuestro que ya venía reuniéndose y, sin tener una participación política partidaria de ninguna agrupación,... estábamos debatiendo a raíz de lo que habíamos estado leyendo de la década del ‘60... un poco el rol del artista plástico en la sociedad, para qué sirve, si es para pintar cosas lindas para que todo sea más agradable o si tiene algún rol para poder generar algún tipo de cambio. Y bueno, eso fue lo que nos movió, en general, a todo el grupo...”¹⁰

El grupo de estudiantes¹¹ al que refiere el testimonio

es aquel conformado por quienes habían ingresado entre fines de los años '70 y los primeros '80 y se encontraban, hacia 1984, recorriendo los tramos finales de la carrera. Dicho grupo se había consolidado al compartir el tránsito por la universidad bajo la dictadura y al encontrar preocupaciones en común. En este sentido, Fernando Farina -estudiante de la EBA e impulsor del TAE Ludueña- sostiene:

“No tengo muy claro cómo se empiezan a dar las relaciones o los cruces pero cierto es que en muy poco tiempo nos empezamos a juntar y creo que hay, sobre todo, un trabajo más de investigación, más para adentro, centrado en estudiar Tucumán Arde. De una u otra forma, todos empezamos a querer recuperar la historia...”¹²

La indagación que realizan acerca de las experiencias de la vanguardia artística de los '60 en Argentina y en particular la trayectoria de artistas locales, referenciada en ambos testimonios, les proporcionó un repertorio de prácticas y reflexiones en el que abrevaron intensamente. Motivados por el interés de reconducir el arte a la vida cotidiana, por el deseo de modificar la EBA y por la necesidad de redefinir al arte llevaron adelante una serie de intervenciones y acciones durante 1984. Organizaron una actividad de bienvenida para lxs ingresantes de la primera cursada en democracia; ocuparon e intervinieron la EBA con pegatinas de trabajos artísticos, individuales y colectivos, en la acción que denominaron la Afichada y sacaron la EBA a la calle generando una experiencia pública, colectiva, colaborativa y transdisciplinar que llamaron Arte Sale.

En esas prácticas las y los estudiantes pusieron en juego modos de hacer y de intervenir que remiten, por una parte, a las prácticas de la militancia política y, por otra, al lenguaje de la vanguardia artística de los años '60. Arte Sale constituyó la acción de sacar hacia afuera, de hacer público, de socializar los saberes que se desarrollan al interior de instituciones como la Universidad y de la que sólo participaban grupos acotados de personas, quienes podían acceder a la educación superior. El paso siguiente, que venían discutiendo en paralelo, fue ir hacia la sociedad, imprimiéndole una dimensión barrial, ya no para mostrar sino para escuchar las necesidades y preocupaciones de la gente y participar en la construcción de soluciones.

El Taller de Arte Experimental en Barrio Ludueñ
Como parte de los intereses e inquietudes que impulsaban a estxs estudiantes, durante 1984 varixs participaron de un Taller de Alfabetización organizado por la Juventud Peronista de Rosario. Jorge Molina recuerda que “fue como conmocionante porque era como abrir una perspectiva nueva de lo que era la posibilidad o el imaginario de trabajar en villas.” Por su parte, Laura Corbella, quien había tenido ya contacto con las herramientas de la educación popular, también señala su participación en este taller como el disparador para comenzar a ir acercándose como grupo hacia Ludueña. En principio, algunas y algunos se incorporaron a grupos de alfabetización pero cuando se inicia la reforma del Plan de Estudio de la EBA surge la oportunidad de vincular ambos intereses y proporcionarles un marco institucional a lo que ya estaban

haciendo.

Si bien en la memoria de nuestrxs entrevistadxs tiende a unificarse la inclusión del espacio curricular del Taller de Arte Experimental y el proyecto particular que desarrollaron en barrio Ludueña, lo cierto es que la idea de incluir una materia experimental surge en primer lugar y es elaborada a partir de las inquietudes del estudiantado. En palabras de Fernando Farina

“lo que me parecía más interesante es que se empezaba a discutir todo con relación a cuál era el lugar que debía tener el estudiantado, el estudiante, después de tanto sometimiento, de tanta situación donde la academia era lo que marcaba la forma de aprender arte, es decir, el planteo era invertir eso de tal forma que el poder esté en el estudiante (...) y que de alguna manera los docentes acompañen los procesos. Eso es casi como un avance de lo que después fueron las clínicas...”

Corbella recuerda que:

“Cuando se arma un consejo [asesor] para rever el Plan de estudios y se tira la propuesta de esta materia [TAE], que en realidad era proponer una materia que diera marco a algo que ya estaba sucediendo, como diciendo “bueno, estamos haciendo este trabajo con la universidad en el barrio, estamos haciendo estas puntas de acción...”, qué bueno que hubiera una materia dentro de la facultad que pudiera dar cauce a este tipo de propuestas...”

En sintonía con el testimonio anterior, Molina agrega un elemento que fue central para quienes integraron el TAE Ludueña, la pretensión de hacer socialmente úti-

les los saberes desarrollados en las academias:

“Y lo que fue, sí fue así como alucinante fue el tema del TAE (...) Veníamos con experiencia, veníamos como con cosas concretas, no era simplemente una idea, era algo que se estaba llevando adelante en el momento y era medio como... el momento para eso. Porque todo el mundo estaba planteándose cómo sacar la Facultad a la calle y cómo hacer para que la Facultad sea útil en la sociedad y deje de tener esa cosa como de, ese universo cerrado, de gente que son especialistas y que no saben lo que pasa en la calle y en los barrios”

En el “festival de reuniones”, al decir de Jorge, a las que a veces también se acercaban docentes se discutían las propuestas de reforma y se proponían ideas que luego el consejero estudiantil reproducía ante el consejero asesor. Allí las y los estudiantes ponían en juego las herramientas que habían aprendido en otros espacios de estudio y de militancia. Las dinámicas de integración participativa desarrolladas por las teorías de la educación popular eran utilizadas para conducir los encuentros hacia conclusiones, proyectos u objetivos comunes que pudieran, luego, llevarse a la práctica. De estos espacios colectivos surgieron la Afichada, Arte Sale y, por supuesto, el TAE Ludueña.

Respecto al surgimiento del proyecto barrial, Emilio del Monte sostiene que: “El tema es que nosotros veníamos charlando con la gente sobre las experiencias de los años ‘70, de la última apertura democrática, y estaban las experiencias de los cursos de alfabetización de la gente. Entonces, era la presencia del estudiante o del univer-

sitario o de alguien en un barrio y, entonces, eso servía para conocer la problemática (...) Cuando termina el curso de alfabetización se propone a la gente incorporarse a trabajos que ya se están haciendo en distintos barrios y surge la posibilidad de hacer algo nuevo. Nosotros como estudiantes de Bellas Artes ya teníamos en claro que queríamos hacer una experiencia de arte, entonces ya teníamos más o menos charlado o un interés en común de que queríamos ir al barrio para hacer la cuestión de arte”

Esta idea de “ir al barrio para hacer la cuestión de arte” se formalizó como proyecto para el Taller de Arte Experimental y comenzó a desplegarse en 1985 en Ludueña. Este barrio, ubicado en la zona noroeste de la ciudad, se había conformado hacia fines del siglo XIX en torno a la actividad ferroviaria y fue creciendo con el principal aporte de las migraciones internas. Para la década de 1960, en un contexto de deterioro de los niveles de vida, habían crecido en forma considerable los asentamientos precarios en hectáreas ferroviarias limitantes con las vías. Hacia los años ‘80 esta realidad se profundizó, a las frágiles condiciones de vida de lxs vecinxs se sumaba la falta de servicios básicos, como desagües cloacales o calles pavimentadas, y las periódicas inundaciones provocadas por el desborde del arroyo Ludueña.

La información sobre la realidad del barrio con la que contaban llevó a que el primer acercamiento fuera hacia las personas e instituciones que tenían el reconocimiento de lxs vecinxs: la escuela, la vecinal y la Iglesia. En este sentido, la figura clave que articulaba esos tres espacios era el padre Edgardo. Desde su llegada a Ludueña en

1968, el padre salesiano Edgardo Montaldo (1930-2015), popularmente conocido como padre Edgardo, realizaba su labor misionera junto a la comunidad. Era un referente ineludible y contar con su apoyo posibilitó el despliegue del proyecto del TAE en el barrio.

Lo vivenciado en el primer año de trabajo quedó registrado en el Informe TAE Ludueña que presentaron en la EBA como instancia necesaria para la acreditación del espacio curricular del Taller.¹³ Este documento constituye una fuente de extensa riqueza que nos permite analizar los fundamentos que dieron al proyecto, conocer el registro de lo actuado -día a día en el caso del Taller de niñxs- y el balance al que arriban al final del ciclo. Una particular significación encontramos en las fotografías que acompañan el texto mecanografiado, éstas registran distintos momentos atravesados a lo largo de un intenso año.

Al recorrer las páginas del Informe, encontramos que el interrogante inicial que lxs movilizaba, “¿cómo podemos poner a disposición de la gente lo que nosotros conocemos hasta ahora de trabajar con las imágenes?”¹⁴, se fue consolidando en torno a un objetivo central: propiciar un arte “no PARA ni POR, sino desde la realidad misma, operando sobre ella como gente que la sufre, como lo que somos.”¹⁵ Las “Consideraciones preliminares” aparecen preludiadas por una cita del dramaturgo brasileño Augusto Boal, “decir que el arte es político es como decir que el hombre es humano”, toda una definición respecto a la posición del grupo. Luego presentan un breve diagnóstico de la realidad argentina posdictatorial,

“habiendo transitado años de dictadura militar nos revela la miseria y el empobrecimiento de un país asolado en esos años por el silencio impuesto mediante el miedo y la muerte, dejándonos 30000 desaparecidos y una deuda externa de 50000 millones de dólares”, y de la situación local, “tenemos 150000 personas que habitan las villas miseria en condiciones de precariedad.”

De allí concluyen que “hoy, para mantener la dominación, se sigue apelando en primera instancia a las garantías ideológicas, imponiendo pautas culturales que reproducen un sistema educativo discriminatorio y jerarquizante” y reclaman que la universidad sea “una alternativa que estrecha las relaciones entre educación y organización social, entre acción, participación real y reflexión permanente acerca de los problemas concretos que protagoniza el pueblo”.

El interés por la acción colectiva transformadora, sintonizaba con las urgencias coyunturales de recuperar el espacio público, la participación, la capacidad de acción histórica. Ponían el énfasis, en definitiva, en la recuperación de los lazos sociales y afectivos, sistemáticamente atacados por la dictadura cívico-militar. Esa “realidad misma” a la que refieren en el Informe les llevó a concluir que para poder trabajar con lxs adultxs debían garantizar un espacio de cuidado para lxs niñxs¹⁶. La dinámica adoptada del ida y vuelta con la gente y su realidad les permitió revisar y complejizar los preconceptos acerca del arte, de lo popular y de los vínculos sociales con los que habían llegado y elaborar una reformulación sustancial del diagnóstico inicial: “Lo fundamental era

que la idea surja de la gente misma, a partir de sus necesidades, de sus inquietudes, que están ubicadas en distintos actores, que manejan realidades distintas, hace que cueste entendernos, comunicarnos, dejando en claro que no hacemos asistencialismo.”¹⁷

La dificultosa fijación de una agenda de trabajo específica dejó librado el carácter y la dinámica de los encuentros con lxs adultxs a las coyunturas cambiantes. Respecto a las múltiples tareas que sí pudieron ir desplegando, Emilio del Monte señala que: “Usábamos también el mimeógrafo que tenía Edgardo [Montaldo] para ayudar y colaborar con la cuestión gráfica de propaganda del grupo de vecinos...”. En este sentido, ante la intención del gobierno provincial de ejecutar el programa habitacional conocido como Plan Lote¹⁸, desde la vecinal editaron la revista *Tomá mate y enterate* para difundir la temática en el barrio. Emilio recuerda que esta participación “nos dio una dinámica de trabajo, un abanico de funciones que nosotros ni nos esperábamos antes de ir al barrio, tuvimos que resolver y aprender, improvisar un montón de cosas, que era en sí aprender a comunicar con los vecinos y con la gente de afuera... (...) Fue un espectro muy amplio de aprendizajes, no se concentró solamente en aprender a dibujar o a qué sirve un artista, sino que nos formó como personas.”

De las reflexiones de Emilio se desprende, por un lado, cuáles fueron los aportes que como grupo pudieron realizar en el barrio: reformular sus conocimientos vinculados a las estrategias de comunicación visual para vehicular las iniciativas y emprendimientos consensua-

dos en la vecinal. Por otro lado, el impacto en los modos de ver y de hacer que les implicó la experiencia de transitar un territorio fuera del centro. La cuestión pasaba por entender a los dispositivos gráficos más allá de la esfera del arte erudito y de las modalidades y los marcos consagrados como artísticos. Las experiencias en el barrio Ludueña alimentaban sus imaginarios.

Pensar, proponer y llevar adelante prácticas para reinventar los vínculos humanos y habitar los espacios en común de modo solidario y colaborativo, implicaba formularse preguntas, redefinir la noción de arte y de cultura aprendidas en la academia, acudir a otros saberes vinculados a la educación popular, a la pedagogía de Paulo Freire, al pensamiento de Augusto Boal en su Teatro del oprimido y a los estudios recientes sobre imagen y comunicación visual.

La reflexión que cierra la sección dedicada al trabajo con lxs adultxs del Informe da cuenta del compromiso que habían asumido y la mirada autocrítica con la que revisaban lo actuado:

“Es para nosotros una experiencia inédita que nos presenta diferentes problemas para resolver debido a la falta de parámetros comparativos por no haber información bibliográfica o documentación de otros trabajos similares. Por ello nos hemos tenido que basar en trabajos de otras disciplinas: teatro, alfabetización, etc. y se nos han planteado dudas, contradicciones que hemos tenido que resolver en la práctica cotidiana con errores y aciertos. Muchas veces nos hemos visto superados por la

realidad y ha implicado una reformulación de todos los esquemas que traemos incorporados de nuestra cultura. El trabajo no se cierra solamente en nuestro grupo, si no que queda abierto a todos los que quieran sumarse y contribuir desde la acción plástica a la organización popular.”¹⁹

En el relato de nuestrxs entrevistadx el TAE Ludueña se despliega en una continuidad temporal que no traza distinciones significativas entre los años que duró la experiencia. Esta condensación de las memorias nos permite suponer una continuidad de las formas de trabajo y las propuestas, así como de las dificultades que se reseñan en el Informe.

Conclusiones

La realización del TAE Ludueña conmovió las propias convicciones de sus impulsores, como reconocían en el Informe de 1985, “muchas veces nos hemos visto superados por la realidad y ha implicado una reformulación de todos los esquemas que traemos incorporados de nuestra cultura”. Tensar lo aprendido en la facultad con las escenas vanguardistas recuperadas del pasado y con las realidades transitadas en el ir y venir al barrio, les permitió construir una definición otra de arte: “un proceso donde se articulan los tiempos de todos, los lenguajes, las interpretaciones y los sentimientos. La acción, acción que implica cambio, acción plástica, acción transformadora, acción que contribuye a crear nuevas instancias de organización popular.” La posición asumida daba cuenta de la persistencia en la búsqueda de problematizar la noción de arte como práctica erudita y del/a artista como

genio individual pero, a la vez, mostraba los límites del ímpetu renovador que la Universidad había encarnado en los primeros momentos de la recuperación democrática. A las dificultades materiales e institucionales para seguir sosteniendo el proyecto se sumaron los devenires personales, formativos y laborales que fueron marcando nuevos y diversos rumbos para lxs integrantes del grupo.

Al revisitar esta experiencia desde el presente, nos encontramos con la vigencia de muchas de las molestias, de los diagnósticos, cuestionamientos y debates que atravesaron a estxs estudiantes. Entender al arte más allá de la esfera del arte, tomar posición ante los problemas del presente, recuperar la capacidad de acción para modificar el estado de cosas, consideramos, junto a Didi-Huberman (2017), que sigue constituyendo un gesto de sublevación cargado de futuro.

Notas

¹Acorde a nuestro posicionamiento político y epistemológico, en este texto se utiliza lenguaje no sexista. Es por esto que empleamos la fórmula “as/os” tanto como la “x”, en función de aportar a la fluidez de la lectura.

²Clihos-UNR / ISHIR-CONICET. Doctoranda en Historia por la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Profesora de Historia por la UNR. Codirectora del Proyecto de Investigación “Escenas de la cultura en Rosario. El arte en cuestión/diálogos con la Historia del Arte latinoamericano del siglo XX”. Acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNR. Resolución nº 598/2018. Argentina, Santa Fe, Rosario. Email: bortolottima@gmail.com

³CECAI-UNR. Doctora en Humanidades y Artes, Mención en Historia, por la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Profesora y Licenciada en Bellas Artes (FHyA/UNR). Magister Universitario en Estudios Sociales Aplicados, conferido por la Escuela Universitaria de Estudios Sociales, Universidad de Zaragoza (Beca ALFA. América Latina Formación Académica). Directora del Centro de Estudios y Creación Artística en Iberoamérica (CECAI/FHyA/UNR). Directora del Proyecto de Investigación “Escenas de la cultura en Rosario. El arte en cuestión/diálogos con la Historia del Arte latinoamericano del siglo XX”. Acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNR. Resolución n° 598/2018. Email: sabiflo05@gmail.com

⁴Propuesta Plan de Estudios Escuela de Bellas Artes, mimeo, 1985.

⁵Informe TAE Ludueña, 1985. Mayúsculas y subrayado del original.

⁶Entrevista a Jorge Molina, realizada por M. Bortolotti y S. Florio. Rosario, 30/07/21.

⁷Entrevista a Laura Corbella, realizada por M. Bortolotti y S. Florio. Rosario, 03/02/22.

⁸Entrevista a Jorge Molina.

⁹Entrevista a Laura Corbella.

¹⁰Entrevista a Emilio del Monte, realizada por M. Bortolotti y S. Florio. Rosario, 03/02/22.

¹¹Integrado, entre otros, por Silvia Botta, Laura Corbella, Jorge Molina, Emilio del Monte, Fernando Farina, Marcela Leibovich y Estela Dotto.

¹²Entrevista a Fernando Farina, realizada por M. Bortolotti y S. Florio.

Rosario, 18/02/22.

¹³En dicho informe figuran como integrantes del equipo: Fernando Farina, Jorge Molina, Laura Corbella, Osvaldo Angiulli, Natacha Kaplun, Silvia Botta, Adriana Palma, Lucrecia Gilardoni, Cristina López, Belkis Giudice, Marisa Garat, Sonia Helman, Dora, Emilio Del Monte, Estela Dotto, Encarnación Farre, Andrea Sueldo y Marcela Leibovich.

¹⁴Entrevista a Jorge Molina.

¹⁵Informe TAE Ludueña, 1985. Mayúsculas y subrayado del original.

¹⁶Por cuestiones de espacio la reconstrucción de la experiencia del Taller de niñxs queda pendiente para futuros trabajos.

¹⁷Informe TAE Ludueña, 1985, sección “Trabajo con los grandes”.

¹⁸El Plan Lote era un proyecto del gobierno provincial para regularizar la propiedad sobre terrenos ocupados en condiciones precarias desde hacía entre diez a veinte años, implementado en 1985 (Mosso, 2019).

¹⁹Informe TAE Ludueña, 1985, sección “Trabajo con los grandes”.

Referencias Bibliográficas

Amigo, Roberto (2022); “80 / 90 / 80”, en Bruzzone, Gustavo y Krochmalny, Syd (eds.). Ramona. Debates en el arte al filo del milenio. Buenos Aires: Mansalva.

Didi-Huberman, Georges (2017); Sublevaciones, Sáenz Peña, EDUNTREF/JEU DE PAUME/MUNTREF.

Longoni, Ana (2021); Tercer oído: relatos descentrados de una vanguardia. CABA: Santiago Villanueva.

Longoni, A. (2014); Vanguardia y revolución. Arte e izquierdas en la Argentina de los sesenta-setenta, Ariel, CABA.

Longoni, A. (2006); “El deshabitador. Ricardo Carreira e los inicios del conceptualismo”, en Usubiaga, Viviana y Longoni, A., Arte y literatura en la Argentina del siglo XX, Fundación Espigas, Buenos Aires.

Luciani, Laura (2017); Juventud en dictadura. Representaciones, políticas y experiencias juveniles en Rosario (1976-1983), Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines; Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias, La Plata; Universidad Nacional de Misiones, Posadas.

Mosso, Emilia (2019); Interpelaciones ideológicas sobre la vivienda: políticas urbanas de ordenamiento espacial

de la población empobrecida de Santa Fe 1985-2017, UNR Editora, Rosario.

Usubiaga, Viviana (2012); Imágenes inestables. Artes visuales, dictadura y democracia en Buenos Aires, Edhasa, Buenos Aires.

Williams, Raymond (1980); Marxismo y literatura, Editorial Península, Barcelona.

Fuentes Entrevistas

- Jorge Molina, entrevista realizada por M. Bortolotti y S. Florio, 30/07/21
- Laura Corbella, entrevista realizada por M. Bortolotti y S. Florio, 03/02/22
- Emilio del Monte, entrevista realizada por M. Bortolotti y S. Florio, 03/02/22
- Adriana Palma, entrevista realizada por M. Bortolotti y S. Florio, 16/02/22
- Fernando Farina, entrevista realizada por M. Bortolotti y S. Florio, 18/02/22

Archivos personales

- Laura Corbella
- Natacha Kaplún
- Jorge Molina

Gestionar el arte. El caso de Pedro Alberto Sinópoli como director del Museo de Arte Decorativo “Firma y Odilo Estevez” (1968 – 2007)

Ana Laura Brizzi ¹

Introducción

El presente trabajo reconstruye la experiencia de gestión cultural de Pedro Alberto Sinópoli, como director del Museo Municipal de Arte Decorativo “Firma y Odilo Estevez”, de la ciudad de Rosario. Sinópoli es un artista plástico local, que estuvo a cargo de la dirección de este museo durante dos períodos: 1968-1976 y 1984-2007. Se propone estudiar su llegada al cargo de manera coetánea a la creación de esta casa-museo, su rol en la organización de la institución y las actividades desarrolladas durante sus gestiones. Asimismo, se atiende a las circunstancias que ayudan a explicar su alejamiento del museo, en 1977, y su regreso, años más tarde, a través de un concurso por antecedentes y oposición. El estudio de la extensa gestión de Sinópoli permite advertir los cambios y permanencias en el museo, en relación con el contexto político y socio-cultural. El tema propuesto se encuentra poco estudiado en dos sentidos. Por un lado, en Argentina existe una vacancia temática con respecto a la institución museo para la década de 1950 en adelante y, especialmente, para los museos de arte². Por otro lado, aún no se ha realizado un estudio histórico sobre la trayectoria de Sinópoli como director del Museo Estevez y, tanto su archivo personal, como el institucional, han sido escasamente explorados³.

Al reconocer al museo como un espacio cuyas propuestas contienen una carga ideológica y política determinada, se considera relevante estudiar al director o gestor cultural que, entre otros agentes, le imprime esa orientación. Diversas investigaciones sostienen que no existe el museo aséptico; en cada propuesta se construye un discurso que es exponente de cierta ideología o política cultural (Talski 2008). Los museos surgen como resultado de negociaciones azarosas y constituyen un espacio de disputa guiados por sutiles negociaciones por ocupar y sobrevivir en esos lugares de gestión de recursos (Podgorny, Farro, Martínez y Blasco, 2015).

La investigación se sitúa en el ámbito de las relaciones entre las prácticas culturales, las políticas públicas y el Estado. Se trabaja con el método cualitativo basado en el análisis de fuentes primarias; con documentación perteneciente al archivo personal de Sinópoli y al archivo institucional del Museo “Firma y Odilo Estevez”; lo cual se complementa con entrevistas orales.

Museo, cultura y política a partir de 1960

A nivel internacional, durante el siglo XX, la institución museo comenzó un proceso de modernización. Dejó de ser un espacio estático y reservado para un pequeño grupo ilustrado; depuró la estética de las colecciones -hasta entonces amontonadas en vitrinas- y transformó la museografía, prestando especial atención a la iluminación, los fondos y soportes. Según Luis Jiménez-Clavería (2007) durante las décadas de 1960 y 1970, hubo una gran proliferación de museos a escala internacional. Con la fi-

nalidad de lograr la expresión de la diversidad cultural y el trabajo con la comunidad de pertenencia, se organizaron, a partir de entonces, como centros culturales⁴. Comenzaron a ofrecer espacios para investigación, documentación, restauración de obras, auditorios para conferencias, talleres, tiendas de souvenirs, cafés, etc.

En Argentina, luego del derrocamiento del peronismo, los conceptos de desarrollo y modernización invadieron la realidad, dando inicio a un proceso de cambio cultural (Piñeiro, 2006 pp. 85-87). A partir de 1956, con la Revolución Libertadora y la fundación del Museo de Arte Moderno de Buenos Aires, las instituciones se reorganizaron en función del proyecto de renovación del arte argentino que finalizó en 1968 -en el contexto de represión del golpe de estado de Onganía- cuando sectores de la vanguardia artística se enfrentaron a los establecimientos en los que, hasta entonces, habían desarrollado su actividad. A partir de ese momento, las estrategias de la vanguardia artística se reinscribieron con una clara vinculación con el campo de la política (Giunta, 2001, p. 40).

En cuanto a los museos, con una intencionalidad diferente a los gestados entre fines del siglo XIX y principios del XX -cuyo principal objetivo era resguardar y transmitir el ideal de nación que se estaba construyendo (Carman, 2013 y Blasco, 2007), algunos de los que surgieron a partir de 1960 comenzaron a poner en práctica ideas de la Nueva Museología y buscaron acaparar mayor cantidad de públicos, poniendo en diálogo sus colecciones con la vida cotidiana.

Si bien este paradigma tiene sus raíces en la década de 1960, sus principios base se constituyeron en la Mesa Redonda de Santiago de Chile, organizada por el Consejo Internacional de Museos (ICOM), en mayo de 1972. Allí se enfatizó en la idea de mejorar la función social y educativa de los museos⁵. La Nueva Museología tenía por objetivo contribuir al desarrollo de la comunidad reforzando su sentido de pertenencia, a través de la exhibición y difusión del patrimonio (Díaz Balerdi, 2002, pp. 505-508). Los años '60 fueron de discusión, cuestionamiento y rupturas epistemológicas, donde los conceptos de patrimonio e identidad fueron puestos en debate (Talsky, 2008, p. 35).

Las décadas de 1960 y 1970 estuvieron marcadas por el descontento social y político, las tensiones provocadas por la proscripción del peronismo, la Revolución Argentina, el surgimiento de agrupaciones revolucionarias -entre las que se destaca montoneros- y los reclamos para el retorno de Perón trajeron aparejados graves conflictos y violencia⁶. En el ámbito cultural se produjo un incremento en la demanda de bienes simbólicos, lo que posibilitó la ampliación y diversificación de las industrias culturales. De esta manera, se introdujeron nuevos hábitos, costumbres y valores que apuntaban a modernizar y secularizar la sociedad (Piñeiro, 2006, p. 87). En cuanto al arte, en 1968 se visualizó el paso del compromiso del artista con el arte hacia al compromiso con la política; proceso que comprometió a otros espacios culturales (Giunta, 2001, p. 23)

A pesar del contexto político atravesado por el go-

bierno de facto de Onganía y la existencia, tanto a nivel provincial como municipal, de gobiernos de intervención, los años 1967 y 1968 tuvieron una especial trascendencia para la ciudad de Rosario en el aspecto educativo y cultural. Además, durante la intendencia de facto de Luis Beltramo⁷ se llevó adelante un interesante proceso de urbanización. En 1967 se inauguró el Observatorio Astronómico Municipal⁸; un año después el museo “El Paraná y sus Islas”⁹ y, hacia finales de 1968, se creó la Universidad Nacional de Rosario (Tica de Vitantonio, 1989, pp. 217-291)¹⁰. Pese a un contexto con graves circunstancias políticas, con desniveles y contrastes, fueron instalándose nuevas miradas y acciones respecto al patrimonio.

La creación del museo de Arte Decorativo “Firma y Odilo Estevez”. Los primeros años de gestión de Pedro Alberto Sinópoli (1968-1977)

El Museo Municipal de Arte Decorativo “Firma y Odilo Estevez” tiene su origen en la donación testamentaria realizada en 1964 a la Municipalidad de Rosario por Firma Mayor Taltabull¹¹. Según su voluntad, como última integrante del matrimonio que había conformado con Odilo Estevez Yañez¹², su residencia con gran parte de sus objetos pasaba a engrosar el patrimonio municipal, con destino a museo¹³. Si bien el traspaso de la vivienda al dominio público comenzó ese año, la creación del museo se formalizó en 1968, cuando la Municipalidad aceptó el legado y designó como organizador a Pedro Alberto Sinópoli.

Para 1960, Sinópoli (1940) era un joven pintor y

grabador, formado en dibujo, color y composición en los cursos de la escuela Dante Alighieri de Rosario, estudios que complementó con un viaje a Europa en 1967¹⁴. Además, era hijo del arquitecto Pedro Sinópoli¹⁵, director del Museo Municipal de Bellas Artes “Juan B. Castagnino”¹⁶, de Rosario, entre 1949 y 1978. Al designarse a Sinópoli (hijo) como director del Estevez, Sinópoli (padre) estaba en funciones en el Castagnino. Si bien, durante los primeros años, el Museo de Artes Decorativas dependió administrativamente del Museo de Bellas Artes, ambos se rigieron por la misma ordenanza de autarquía¹⁷ según la cual, cada institución contaba con un presupuesto propio para desarrollar sus actividades.

Con los años, y en forma paralela a sus actividades de gestión en el Museo Estevez, Sinopoli alcanzó cierta relevancia en el campo artístico. Expuso sus obras a nivel nacional e internacional¹⁸, fue miembro del Jurado en el Salón Anual de Santa Fe en varias ocasiones, concurrió a bienales de arte internacionales¹⁹ y obtuvo diferentes premios y distinciones. En primera instancia, Sinópoli fue contratado como organizador del Museo de Arte Decorativo que se constituyó en la antigua residencia de los Estevez y, poco tiempo después, fue nombrado Sub-Director²⁰ del Museo Municipal de Bellas Artes, aunque en la práctica sus tareas se desarrollaban en el Estevez.

Al estudiar la trayectoria de Sinópoli al frente del museo, resulta útil apelar a algunas conceptualizaciones desarrolladas en las últimas décadas acerca de la profesión del gestor cultural²¹. Se trata de una mediación entre los procesos artísticos, territoriales y las dinámicas del

mercado; entre los creadores, los públicos y sus demandas, y los ciudadanos organizados en movimientos culturales. El trabajo del gestor cultural implica la administración de recursos de acuerdo con los objetivos que afecten a la promoción y desarrollo de la cultura con funciones de planificación, coordinación, producción, comunicación y evaluación (Fransesc Cabañés Martínez, 2017, pp. 33-36).

Con respecto a las casas museo, María Dolores García Ramos (2014, pp.78-82) afirma que buscan que el ámbito doméstico comunique mensajes en conexión con personalidades, épocas o gustos concretos. Respondiendo a esta concepción, en el futuro museo se implementaron prácticas museológicas orientadas a no afectar la esencia del lugar, para que fuera testimonio del espíritu de los que allí vivieron²².

El objetivo era inaugurar el Museo lo más pronto posible²³. Para el momento de la gestación del Estevez, en Argentina, la museología iniciaba su camino hacia la profesionalización²⁴. Para transformar la residencia familiar en museo, Sinópoli tomó como referentes a museos del extranjero con quienes mantuvo correspondencia e intercambió información técnica y científica. Entre otras, pueden mencionarse el Museo Victoria & Albert de Londres, el Museo Real de Arte e Historia de Bruselas, el lejano Tokio National Museum, la Corporation of London-Guild Hall Library, el Corning Museum of Glass de Nueva York, el Museo de Rouen, el Instituto de Investigaciones Estéticas de la UAM (México), el Palacio de Oriente, Madrid y la Catedral de Zaragoza²⁵.

Cada sala se organizó en función del tipo de objetos a exhibir, del espacio y características del ambiente

Luego de casi dos meses de trabajo, la residencia de los Estevez se transformó en Museo Municipal de Arte Decorativo. Abrió oficialmente sus puertas el 8 de julio de 1968²⁶. De acuerdo con sus estatutos, “[...] es un centro de enseñanza por excelencia y por tanto no se limita a la fría exhibición de sus obras. Mantiene una actividad dinámica y extiende su acción no sólo a las bellas artes, sino también a todo lo que atañe a la cultura”²⁷.

Los primeros años de gestión de Sinópoli estuvieron abocados a investigar las colecciones. Se descubrió que varias pinturas no eran originales²⁸ y pocos objetos tenían procedencia conocida. Las tareas de conservación y restauración fueron una constante. Una serie de medidas y de acciones llevadas adelante en relación con el estudio y exhibición de las colecciones permitió mejorar de continuo la propuesta inicial. En cuanto a las actividades, se implementaron visitas guiadas a partir de 1968, exposiciones en el hall central desde 1971 y se realizaron conciertos a partir de 1973. Otra novedad fue la participación, en dos ocasiones, en la Feria de la Artesanía organizada por el Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario, donde se exhibieron piezas del arte colonial sudamericano de la colección²⁹.

Si bien al momento de la inauguración, el museo contaba con objetos exclusivamente pertenecientes al matrimonio Estevez, al poco tiempo comenzaron a recibirse donaciones³⁰, lo cual significó un nuevo proceso de

trabajo de investigación, reordenamiento y gestión de las colecciones. En lo que respecta a la infraestructura, en 1974 se instaló un sistema de música funcional en las salas³¹, algo que no era común en los museos de Rosario. En una entrevista, realizada en 1991 por el diario La Capital, Sinópoli evaluó positivamente su primera gestión. Argumentó que se logró inaugurar el museo en poco tiempo y que, además, era muy visitado, lo que demostraba un interés permanente del público³². Puede afirmarse que su primera gestión, probablemente con conflictos y desaciertos, tuvo innegables mejoras y avances tanto en la labor del museo, como en su infraestructura.

El Proceso militar como punto de inflexión (1976-1984)

En 1976, con el último golpe de Estado (1976-1983), los coroneles del Ejército que fueron enviados como interventores a la provincia de Santa Fe tuvieron por objetivo de “reordenar” la administración pública. Se reconfiguraron las autoridades locales; se emitieron decretos que prescribieron bajas, designaciones y reglamentaciones. En Rosario, las autoridades constitucionales de la municipalidad fueron destituidas por un grupo de militares que pertenecían al Comando del II Cuerpo de Ejército que tenía asiento en la ciudad. El coronel Hugo Laciari fue nombrado Comisionado Interventor Municipal hasta fines de abril de 1976, luego se nombraron las “autoridades definitivas” (Ponisio, 2018 pp. 39-40). En los cargos de gestión política se visibilizó la presencia de la Armada, según lo establecido por el reparto tripartito del poder que aseguraba a las tres Fuerzas la equidad en la representación (Ponisio, 2021, p.8-9).

Entre marzo de 1976 y abril de 1981, bajo la intendencia del capitán de navío Augusto Félix Cristiani, se produjo un abrupto recorte de personal municipal. Se implementaron políticas de disciplinamiento con los objetivos de depurar una plantilla de personal integrada por gran cantidad de trabajadores que adherían o militaban en el peronismo y de hacer un uso “eficiente” de los recursos municipales. Si bien fueron numerosas las “renuncias voluntarias”, se produjo un incremento de bajas y cesantías fundadas en diversos motivos. Recuerda Sinópoli: “Para el `76 el secretario de gobierno puesto por los militares, no quería que renunciara, por eso me quedé durante un año esperando a ver qué pasaba. Parecía como si él también estuviese como espectador”³³.

Durante toda su gestión, Cristiani se abocó a lograr la legitimación de un gobierno autoritario. “La reformulación de las relaciones al interior de la municipalidad vino de la mano del recambio de empleados que ocupaban puestos claves” (Poniso, 2021, p.10) y la labor de los Sinópoli (padre e hijo) como directores de los museos de Bellas Artes y de Arte Decorativo no estuvo ajena. Con la llegada de Mac Loughlin a la Secretaría de Gobierno de la Municipalidad, se produjo una inflexión que tensó la relación entre esta repartición y ambos Sinópoli. Como resultado, en abril de 1977, presentaron sus renuncias³⁴ a los cargos de director y sub director, respectivamente.

Las renuncias fueron publicadas en el diario La Capital. Allí, padre e hijo resaltaban el compromiso y vocación con el que se desempeñaban y la falta de reconocimiento hacia su labor por parte de las nuevas autoridades

municipales. Pedro Alberto Sinópoli, especificó: “Tal determinación está motivada por la actitud de desacuerdo manifestada por parte del señor secretario de Gobierno, Capitán de Corbeta don Enrique Mac Loughlin hacia mi persona y mi labor”³⁵. Años después, en una entrevista del diario La Capital agregó al respecto: “Yo renuncié, aunque me hubieran echado si no lo hubiese hecho, porque las nuevas autoridades municipales tenían sustitutos para el cargo que fuese”³⁶. Recientemente, Sinópoli recordó que en marzo del '77 recibió el llamado de Beatriz Goyenechea de Tietjen, quien le comunicó que la iban a designar directora del Estevez. Días después, “Mac Laughlin fue al Estevez y me exigió que en una noche haga el inventario, [...] le dije usted no sabe todo lo que ha costado hacer de esto un museo y allí mismo elevé mi renuncia”³⁷.

La renuncia del padre fue concebida en términos aún más duros, destacó que en todos sus años de labor se mantuvo ajeno a los vaivenes políticos y burocráticos y recibió respeto por parte de las autoridades municipales. “[...]” “La confianza otorgada durante tantos años por parte de las autoridades municipales, ha dejado de manifestarse en la actualidad, teniendo en cuenta que el Sr. Secretario de Gobierno, Cap. de corbeta D. Enrique Mac Laughlin, ha iniciado una reestructuración de los museos y tomado disposiciones prescindiendo de la aún vigente ordenanza N° 1.511/60 y de un diálogo clarificador, mediante el cual pudiese ser interiorizado de particularidades de los mismos que desconoce [...]” A esta altura de mi gestión, me es imposible condecir con la situación planteada cuando no entreveo una solución a esa discor-

dancia de ideas, ni creo posible establecer un acuerdo que no se ha dado desde un principio. Por todo lo cual renuncio al cargo de director del museo con carácter indeclinable”³⁸

Esta renuncia significó para el arquitecto Sinópoli el alejamiento definitivo del museo. A partir de entonces, Castagnino quedó en manos de Horacio Correas (crítico plástico del diario La Capital y, autor literario y teatral); y el museo Estevez a cargo de Beatriz Goyenechea de Tietjen, (políglota, especializada en inglés, italiano, francés y alemán) quienes, según Enrique Mac Laughlin, eran “verdaderamente representativos de la cultura rosarina”³⁹.

Afirma Sinópoli que, durante el Proceso, en el Estevez se llevaron a cabo escasas propuestas cuyo desenlace fue, a comienzos de noviembre de 1983, el robo de importantes obras de la colección como el Goya, el Muriello, el Rivera y las pinturas atribuidas al Greco y Sánchez Coello⁴⁰. Como consecuencia, la directora en funciones renunció y el puesto quedó, interinamente, en manos de Susana Alonso quien venía trabajando en otros espacios municipales.

Pedro Alberto Sinópoli como director concursado (1984-2007)

A inicios de la década de 1980, los recursos de legitimación del régimen militar comenzaron a debilitarse producto de la crisis económica, los cuestionamientos a las restricciones a la actividad política y sindical, y las denuncias de los organismos de derechos humanos frente a la represión estatal. Durante 1980, Cristiani comunicó que, al año siguiente -con la finalización del gobierno de facto de Videla- dejaría la municipalidad. Antes de su

partida, sistematizó e institucionalizó las modificaciones que había introducido al Estatuto Municipal durante su gestión de gobierno. Derogó el Estatuto del año 1972, que había surgido de la negociación entre el sindicato y el municipio al final de la anterior dictadura; promulgó un nuevo Estatuto que reglamentó las obligaciones y derechos del personal, y fijó el régimen disciplinario que, en adelante, regiría para los trabajadores de la administración municipal (Ponisio, 2021, p. 17).

Con la vuelta a la democracia, el director general de cultura, Vila Ortiz, decidió realizar un concurso por antecedentes y oposición para cubrir la dirección del Estevez -ante la vacante por jubilación de quien ocupaba el cargo-⁴¹. El concurso se realizó en agosto de 1983 y el ganador fue Pedro Sinópoli, quien en la Memoria sobre sus años de gestión recuerda que era la primera vez que en el país se concursaba el cargo de director; “recién en 1987 la Dirección Nacional de Museos decidió concursar varias direcciones en museos nacionales”⁴².

Con la resolución del concurso, pero antes de asumir la dirección del Estevez, Sinópoli comenzó a trabajar con las autoridades políticas locales. En agosto de 1983, ante la inminencia de las elecciones, la Unión Cívica Radical convocó a representantes de la cultura para analizar el escenario cultural local. Allí, Sinópoli redactó un documento⁴³ en donde resumió su pensamiento y proyecto con respecto a los museos de la ciudad y al Estevez en particular. Definió la función del museo como un lugar de experiencias personales, donde el visitante puede desarrollarse culturalmente y como una institución educa-

tiva, cuyo principal objetivo es llegar a la comunidad.

A comienzos de 1984, con el advenimiento de la administración radical de Horacio Uzandizaga, se concretó el reingreso formal y nombramiento de Sinópoli como director del Estevez⁴⁴. Inmediatamente realizó una verificación del inventario, en el lugar de los cuadros robados encontró los marcos que encuadraban unos paños de color verde billar.

El museo estaba muy deteriorado, había perdido gran parte de su esplendor⁴⁵. El mayor esfuerzo de la segunda gestión estuvo en darle un nuevo impulso al museo. Se trabajó junto a la Subsecretaría de Cultura, recién creada, donde encontró apoyo de Rafael Ielpi. Se renovaron las salas, se crearon dos nuevas y se repararon los techos. Se instaló un sistema de alarmas, se logró la contratación de vigilancia privada de cobertura permanente y, en 1988, se editó el catálogo del museo gracias a la Fundación Banco Municipal de Rosario⁴⁶. Además, hubo una intensa actividad en la sala de exposiciones itinerantes con muestras de obras de destacados artistas nacionales⁴⁷; se realizaron 183 conciertos, 54 conferencias, 23 proyecciones de cine y audiovisuales, recitales, cursos y temporadas teatrales.

Entre sus principales logros se puede mencionar, en 1985, la puesta en valor del edificio, la adopción de nuevas medidas de seguridad⁴⁸ y la creación de la sala de actos. Un año después, la creación de la gráfica del museo -con la propia serie de afiches, tarjetas y catálogos- y de un logotipo institucional⁴⁹. Nuevas donaciones⁵⁰ incrementaron el patrimonio, al tiempo que significaron un

trabajo de reordenamiento e investigación. A partir de febrero de 1997, el museo contó con página web y correo electrónico, fue la tercera institución del país⁵¹ en ingresar a la red World Wide Web de Internet.

Otra cuestión a destacar es que, en 1994, durante la intendencia del Dr. Héctor Cavallero y siendo Héctor de Benedictis el Secretario de Cultura, Educación y Turismo, se solicitó a Sinópoli la redacción del Reglamento de los Museos Municipales de la Ciudad de Rosario⁵². Fundamentándose en los criterios del ICOM, el documento expresaba que las actividades técnicas, administrativas y pedagógicas se regirían por las disposiciones establecidas en el reglamento, a la vez que destacaba que cada museo debe contar con una partida presupuestaria anual adecuada a sus necesidades. Entre las principales dificultades se destaca la carencia de presupuesto, una limitación que el director pudo sortear gracias a la obtención de donaciones de fundaciones y particulares. A pesar de los obstáculos, Sinópoli logró cumplir, en líneas generales, con los objetivos propuestos durante su segunda gestión.

Si bien el director asegura que, durante sus gestiones, el Estevez no ha tenido una impronta política, las relaciones entre el museo y el poder público municipal parecen haber sido más fluidas durante los primeros años del regreso a la democracia -en coincidencia con las intendencias radicales de Horacio Usandizaga-. Diversos documentos permiten entrever que, a partir de 1989, con la llegada del socialismo al gobierno municipal y la intendencia de Héctor Cavallero, esas relaciones se tornaron más complejas y dieron lugar a periódicas fricciones. En

varias oportunidades y por distintos motivos, el director del museo recibió llamados de atención por parte de las autoridades municipales⁵³. Esas situaciones fueron percibidas como producto de una política de control y desaprobación hacia su gestión y provocaron que Sinópoli elevase su renuncia en más de una oportunidad⁵⁴, aunque nunca fue aceptada.

Al cumplir 65 años de edad, Sinópoli decidió alejarse definitivamente de la dirección del museo. Tal decisión se fundó, principalmente, en los problemas de presupuesto nunca solucionados y en las diferencias con la gestión socialista. En una entrevista reciente, el entonces Director Administrativo del museo afirmó que “El museo padeció presupuestos que no eran acordes con sus proyectos y groseros desaires a partir de compromisos asumidos por funcionarios políticos de máximo nivel que no fueron cumplidos”⁵⁵. Al respecto, Sinópoli expresó recientemente: “Yo era radical, pero no muy activo y los socialistas no soportaban a un radical en un cargo tan importante”⁵⁶. Tras su renuncia se llevó a cabo el último concurso de dirección del Museo Estevez (el 20 de diciembre de 2006) en el cual Sinópoli participó como miembro del jurado y, en marzo del 2007, tomó posesión del cargo la última y actual directora, Analía García.

Consideraciones finales

El museo Estevez constituye un ejemplo más de colecciones privadas que pasaron a ser públicas a través de la participación del Estado. Sin embargo, reviste una serie de particularidades marcadas por el contexto y, princi-

palmente, por la activa, extensa y muy personal gestión de Pedro Alberto Sinópoli. Por un lado, teniendo en cuenta las características específicas del museo: una casa que perteneció a una familia encumbrada, su ubicación céntrica en un barrio habitado por una clase media acomodada, sus colecciones -compuestas mayormente por objetos suntuosos- y el tipo de muestras -que presuponían un público culto-; sumado a los canales utilizados para la difusión de sus actividades -donde se destaca el diario La Capital-, contribuyeron para que el museo permaneciera vinculado, principalmente, a un público localizado en los sectores medios y altos de la sociedad rosarina durante gran parte del período estudiado.

Por el otro lado, es inevitable que quien gestiona una institución cultural le imprima su impronta. El gestor que se encuentra al frente de una institución puede tener o no una adscripción política explícita, pero en mayor o menor medida, siempre tendrá implicancia en su accionar. En el caso de Sinópoli, si bien estuvo afiliado al partido radical, no fue un militante activo. Sin embargo, tomó una posición política y decisiones a partir de ella. A lo largo de sus gestiones recurrió asiduamente a particulares -en la mayoría de los casos se trataba de contactos personales- tanto para soslayar las dificultades de presupuesto como para préstamos de objetos para las muestras temporales.

Otras situaciones donde comprueba una toma de posición política son: su renuncia, en abril de 1977, debido a las tensiones generadas a partir de la intervención militar a la municipalidad de Rosario. También, a lo largo

de su segunda gestión, mediante sus continuos reclamos de una mayor autarquía y disponibilidad de presupuesto, en defensa de la situación que había gozado durante sus primeros años al frente del museo, gracias a una ordenanza derogada más tarde. Además, sus fricciones constantes con el socialismo lo cual, según sus propias palabras, produjo un agotamiento y renuncia definitiva del cargo de director, en el año 2006.

Es importante destacar que, si bien uno de los rasgos predominantes fue (y continúa siendo) la constante fricción de la política con el campo de la cultura, Pedro Alberto Sinópoli afirma que su relación con los poderes públicos estuvo centrada en las actividades propias de la gestión cultural del museo y alejado de la política partidaria. Tomando las palabras del director: “El concepto de museo como un espacio neutro en el que se dispone una suma de objetos que el visitante tiene que observar sin interferencias es un ideal quimérico”⁵⁷. Cada exposición constituye una confluencia, un entrecruzamiento de sistemas y discursos, en la que se inserta la obra de arte. Puede inferirse que, para Sinópoli las propuestas y acciones de los museos contienen una carga ideológica y política, cuyas decisiones más importantes las toma el gestor. En el museo Estevez, se observa fuertemente su impronta personal. Ambas gestiones estuvieron delineadas, en gran medida, por su formación, sus relaciones e intereses.

Fuentes

Archivo Pedro Alberto Sinópoli (APAS).
Archivo del Museo Municipal de Arte Decorativo “Firma y Odilo Estevez”, Rosario (AMMADFOE).

Declaración de la Mesa Redonda de Santiago de Chile, ICOM, 1972.

La Capital, Rosario, ejemplares sueltos.

La Nación, Buenos Aires, 23 de agosto de 1968.

La Tribuna, Rosario, 18 de agosto de 1968.

Entrevista realizada a Pedro Alberto Sinópoli, 20 de agosto de 2021.

•

Entrevista realizada a Pedro Alberto Sinópoli, 17 de septiembre de 2021.

Entrevista realizada a Gustavo Berenguer, 5 de octubre de 2022.

Notas

¹Doctoranda en Historia IDEHESI-CONICET, Nodo IH. Rosario, Santa Fe, Argentina. brizzianalaura@gmail.com

²Se destacan los trabajos de Baldasarre (2006, 2011, 2012 y 2013) sobre la formación de las colecciones del Museo Histórico Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires, en los que se pone de relieve la idea de “culturas del coleccionismo” y la institucionalización del arte en Argentina, entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX. En esta dirección, Montini (2012) enmarca la institucionalización del arte en Rosario entre 1917 y 1945. Desde otra perspectiva, Panozzo Zenere (2018) se detiene especialmente en el análisis de las formas de comunicar de los museos de arte contemporáneo.

³Acerca del Museo de Arte Decorativo de Rosario, existen algunas investigaciones sobre la vida de la familia Estevez (Dell’Aquila, Analía “La hispanidad en el gusto artístico de la burguesía rosarina. El caso de la colección Estévez, 1920-1930” en Patricia Artundo y Carina Frid, eds. *El coleccionismo de arte en Rosario: colecciones, mercado y exhibiciones, 1880-1970*. Buenos Aires, Fundación Espigas, CEHIPE, 2008, pp. 159-200) y otras de carácter museológico sobre sus colecciones (García, Analía. “De casa a museo. El legado familiar Estevez Mayor. Rosario, 1924-1964”. Ponencia presentada en XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia 2013, y García, Analía. “De casa... Museo. el coleccionismo del matrimonio Estevez Mayor en la subasta de un nuevo escenario moderno, 1924-1968.” XVII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, 2019 y Simonetta, L., & Zapata, H., “El porvenir de una colección. Cultura burguesa, identidad y memoria pública a través del Museo Municipal de Arte Decorativo “Firma y Odilo Estévez” de Rosario”. *Revista del Museo de Antropología*, 2012, pp. 117-130).

⁴Entre muchos ejemplos se puede destacar: el MOMA de Nueva York, la National Gallery de Washington y el Louvre de París, museos que transformaron su visión clásica por una más moderna, de mayor tamaño y más acogedora.

⁵Consejo Internacional de Museos, Declaración de la Mesa Redonda de Santiago de Chile, Chile, 31 de mayo de 1972.

⁶Léase entre otros, María Matilde Ollier, Orden, poder y violencia, Buenos Aires, Hyspamérica, 1986 y Golpe o revolución. La violencia legitimada, Argentina 1966-1973, Eduntref, 2006; Gillespi, Richard. “Soldados de Perón.” Los Montoneros. Buenos Aires, Grijalbo, 1998; Alfredo Pucciarelli (ed.), La primacía de la política. Lanusse, Perón y la Nueva Izquierda en tiempos del GAN, Buenos Aires, Eudeba, 1999.

⁷Cargo que ocupó entre agosto de 1966 y abril de 1971.

⁸Su apertura definitiva se produjo en 1983.

⁹En dependencias de la Estación Fluvial.

¹⁰ciudad conta La ba con el Museo Municipal de Bellas Artes “Juan B. Castagnino”, inaugurado en 1937; el Museo Histórico Provincial “Dr. Julio Marc”, inaugurado en 1939 y el Museo Provincial de Ciencias Naturales “Dr. Ángel Gallardo”, inaugurado en 1945. (Comisión redactora de la Historia de las Instituciones de la Provincia de Santa Fe (1972) “Historia de las instituciones de la provincia de Santa Fe”, Libro IV: Archivos y museos de Rosario, pp. 401- 424).

¹¹Hija de Pedro Mayor, inmigrante catalán propietario de la fundición más importante de la ciudad en la década de 1880. Estuvo vinculada a entidades de beneficencia y a círculos culturales y artísticos de la ciudad.

¹²Odilo Estevez Yañez (1870-1944) inmigrante de Galicia, se destacó en el comercio yerbatero. Fue concejal por la Liga del Sur entre 1911 y 1912, socio fundador del Club Rosarino de Pelota. En el campo cultural se desempeñó como vicepresidente de la Comisión Municipal de Bellas Artes de Rosario en la década de 1920.

¹³AMMADFOE, Testamento de Firma Mayor de Estevez, 1964.

¹⁴Fue becado por el ex Instituto de Cultura Hispánica de Madrid. En Barcelona, concurrió al taller del pintor Joan Vila Grau y luego al Primer Seminario de Diseño Industrial, organizado por la Vicesecretaría Nacional de Ordenación Económica. En Italia asistió al Curso Especial de Historia y Crítica del Arte, organizado por el Centro de Estudios del Concejo Nacional de Investigación para la Museología de la Università Internazionale Dell'Arte en Florencia.

¹⁵Pedro Sinópoli (padre) nació en 1906 en Sicilia y murió en 1980 en Rosario. Egresó como arquitecto de la Facultad de Ciencias Matemáticas de la Universidad Nacional del Litoral, donde ejerció luego como docente titular de Historia de la Arquitectura (1947-56). Fue profesor en la Escuela Provincial de Bellas Artes y director de la Empresa Municipal de Transporte (1943-44).

¹⁶Inaugurado en 1937.

¹⁷Archivo del Museo Municipal de Arte Decorativo “Firma y Odilo Estevez” de Rosario (en adelante, AMMADFOE), Carpeta “Decretos y Ordenanzas”, Decreto N°36.919, Ordenanza N°1511/60, 19 de noviembre de 1968.

¹⁸Uruguay 1980, Brasil 1986 y 1994, España 1995, Colombia 1997, Chile 1999.

¹⁹Ibiza 1970, Polonia 1972, San Francisco 1973/74 Chile ¹⁹⁷⁷, Bradford, Inglaterra 1984

²⁰AMMADFOE, Carpeta “Decretos y Ordenanzas”, Decreto 40242/70.

²¹La figura del “gestor cultural”, como tal, ha sido poco abordada hasta el momento por la historiografía argentina. Existen, a nivel internacional, estudios que pueden ayudar a su construcción teórica. Vg., Campillo Garrigós, Rosa, La gestión y el gestor del patrimonio cultural, Murcia, Colección Historia y Patrimonio, 1998; Hernández Ríos, María Luisa, “Gestión cultural en museos: públicos, difusión

educativa y tecnologías de información y comunicación”, *Recurso Visual, Revista Digital*, enero/abril 2012; Jorge Eduardo Padula Perkins, *Aproximaciones a la Gestión Cultural*, Gijón, Ediciones TREA, 2015; Francesc Cabañes Martínez, “La profesión de gestor cultural. Apuntes sobre la situación actual”, *Culturas. Revista de Gestión Cultural*, vol 4, N° 1, 2017, entre otros.

²²Archivo Museo Municipal Arte Decorativo Firma y Odilo Estevez (AMMADFOE) Pedro Alberto Sinópoli, Una memoria sobre la musealización del Patrimonio Estevez. Textos escritos en los años de gestión 1968-1976 y 1984-2006. Pedro Alberto Sinópoli, Rosario, 2007, p. 5.

²³APAS, Caja N°2, Pedro Alberto Sinópoli, Historia del Museo, s/f, p.2.

²⁴Entre otros datos relevantes se puede mencionar que en Argentina se utilizó por primera vez el concepto “museografía” en una publicación de 1957 (Tomás Diego (h) Bernard, *Experiencias en Museografía Histórica*, Buenos Aires, Ediciones Anaconda, 1957). En ese mismo año, surgió el Instituto Argentino de Museología. En 1959, en Buenos Aires, se inauguró la carrera de Auxiliares Técnicos en Museología. Hacia 1967 inició el Colegio de Museólogos en Argentina y en 1984 abrió sus puertas la Escuela Superior de Museología de la ciudad de Rosario, en la cual, entre sus creadores y primeros docentes, se encontraba Pedro Alberto Sinópoli.

²⁵AMMADFOE, Carpeta “Correspondencia 1968-1976” y AMMADFOE, Pedro A. Sinópoli, Una memoria... ob. cit. p.11.

²⁶La Tribuna, Rosario, domingo 18 de agosto de 1968, y La Nación, Buenos Aires, sábado 23 de agosto de 1968. Fue tal la magnitud del acontecimiento que acaparó la atención de la prensa local y nacional, inclusive los tres diarios más importantes de Buenos Aires (La Prensa, La Nación y Clarín) le dedicaron un espacio, algo infrecuente para una institución no porteña.

²⁷Archivo Pedro Alberto Sinópoli (en adelante, APAS), caja 1, Pedro Alberto Sinópoli, Estatutos del Museo, Orígenes del Museo Municipal de Arte Decorativo “Firma y Odilo Estevez”, p.2.

²⁸AMMADFOE, Pedro A. Sinópoli, Una memoria... ob. cit., p.7.

²⁹AMMADFOE, Pedro A. Sinópoli, Una memoria...ob. cit., p.10 y La Capital, 21 de abril de 1991.

³⁰En 1971 la Sra. Lucy Eda Lett de Bruce ofrecía en donación algunas piezas de origen vario pero incorporadas desde fines del siglo XIX a la estancia de su familia (AMMADFOE, Carpeta “Donación Lucy Eda Lett de Bruce”, 1971).

³¹AMMADFOE, Pedro A. Sinópoli, Una memoria...ob. cit., p.10

³²La Capital, 21 de abril de 1991.

³³Entrevista a Pedro Alberto Sinópoli, 20 de agosto de 2021.

³⁴AMMADFOE, Carpeta “Decretos y Ordenanzas”, Decreto 3096/77.

³⁵La Capital, Rosario, jueves 14 de abril de 1977.

³⁶La Capital, Rosario, domingo 21 de abril de 1991.

³⁷Entrevista realizada a Pedro A. Sinópoli, 20 de agosto de 2021.

³⁸La Capital, Rosario, jueves 14 de abril de 1977.

³⁹La Capital, ... Ob. Cit.

⁴⁰AMMADFOE, Una memoria... Ob. Cit. p. 13.

⁴¹La Capital, Rosario, domingo 21 d abril de 1991.

⁴²AMMADFOE, Una Memoria ... ob. cit., p. 12

⁴³APAS, Carpeta N°2, Texto presentado a la Unión Cívica Radical, Pedro A. Sinópoli, octubre de 1983, pp. 1-2.

⁴⁴APAS, Caja N°3, Carpeta N°1, Decreto N°0305, Rosario, 23 de febrero de 1984.

⁴⁵AMMADFOE, Una memoria... ob. cit., p. 12.

⁴⁶La Capital, Rosario, domingo 21 d abril de 1991.

⁴⁷Entre 1984 y junio de 1993 se organizaron 72 exposiciones, siendo la primera vez que exponían individualmente en la ciudad artistas que habían obtenido el Gran Premio Honor del Salón Nacional de Bellas Artes, como Picoli, Linares, Raúl Alonso, Dávila y Luis Felipe Noe.

⁴⁸ APAS, Caja N°3, Carpeta N°1, Medidas relacionadas con la seguridad 1984, Museo Municipal de Arte Decorativo Firma y Odilo Estevez, Rosario.

⁴⁹Si bien esta idea no era nueva, en Argentina aún no había adquirido carácter de estereotipo. Tiempo después fue usada por otras instituciones importantes, como el Teatro Colón.

⁵⁰Entre 1978 y 2012, (AMMADFOE, Carpeta “Donaciones”).

⁵¹Hasta ese momento, sólo lo disponían el Museo Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires y el Museo de Ciencias Naturales de La Plata (La Capital, Rosario, 16 de febrero de 1997).

⁵²APAS, Caja N°3, Sobre “Reglamento Museo Municipales de Rosario”, Reglamento de los Museos Municipales de la Ciudad de Rosario, Secretaría de Cultura, Educación y Turismo, Municipalidad de Rosario, 8 de marzo de 1994.

⁵³Entre otras, puede citarse un momento de tensión en el año 1992, cuando por primera vez se le solicitó a Sinópoli la conceptualización, descripción de responsabilidades y trabajos que implican la dirección del museo. Además, en varias oportunidades, el museo fue inspeccionado con el objetivo de revisar el registro de asistencias de personal (APAS, Caja N°3, Carpeta N°1 “Segunda gestión” Comunicación al Dr. Raul Lamberto, 27 de abril de 1992, s/p).

⁵⁴APAS. Caja N°3, Carpeta N°1 “Segunda gestión”, Sobre “Asunto: cuadernos de asistencia”, Nota presentada al Sr. Secretario de cultura,

Educación y Turismo de la Municipalidad de Rosario, Dr. Héctor de Benedictis, 11 de marzo de 1994.

⁵⁵Entrevista realizada a Gustavo Berenguer, 5 de octubre de 2022.

⁵⁶Entrevista realizada a Pedro A. Sinópoli, 17 de septiembre de 2021.

⁵⁷AMMADFOE, Una Memoria..., ob. cit., p.6.

Referencias Bibliográficas

Agostini, Belén (2015). Cambio cultural en la Argentina de los años sesenta. Un análisis del diario La Nación. *Sociohistórica*, (35). Recuperado de: <http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SH2015n35a02>

Baldasarre, María Isabel (2006). Sobre los inicios del coleccionismo y los museos de arte en la Argentina. *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*, 14, 293-321. <https://www.redalyc.org/pdf/273/27314110.pdf>

Baldasarre, María Isabel (2011). Historia del arte y museos: la catalogación razonada del acervo de Museo Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires. *Papeles de trabajo: La revista electrónica del IDAES*, 5(7), 142-152. <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/papdetrab/article/view/214>

Baldasarre, María Isabel (2012). Consumo, coleccionismo y operadores culturales: el caso de Migue Cané. *Estudios Curatoriales*, (1). <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/rec/article/view/703>

Baldasarre, M. I. (2013). Museo universalista y nacional. El lugar del arte argentino en las primeras décadas de vida institucional del Museo Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires. <https://acontracorriente.chass.ncsu.edu/index.php/acontracorriente/article/view/500>

Blasco, María Élica (2007). Los museos históricos en la Argentina entre 1889 y 1943. Historia política com. <http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/blasco1.pdf>

Bolaños, María (1997). Historia de los museos en España: memoria, cultura, sociedad. Gijón: Trea. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=614439>

Bolaños, María (2000). La memoria del mundo, 100 años de museología 1900-2000. Madrid: Trea. <https://www.trea.es/books/la-memoria-del-mundo-cien-anos-de-museologia-1900-2000>

Carman, Carolina (2013). Los orígenes del Museo Histórico Nacional, Prometeo.

Comisión Redactora, (1972) Historia de las instituciones de la Provincia de Santa Fe, imprenta oficial, Libro IV: Archivos y museos de Rosario Dell'Aquila, Vanesa (2008). La hispanidad en el gusto artístico de la burguesía rosarina. El caso de la colección Estevez, 1920-1930. Coleccionismo de arte en Rosario: colecciones, mercado y exposiciones, 1900-1970, 160-200.

Díaz Balerdi, Ignacio (2002). ¿Qué fue de la nueva museología? El caso de Québec. Artígrama (17), 493-516. <http://www.unizar.es/artigrama/pdf/17/3varia/13.pdf>

García, Analía (2013). De casa a museo. El legado familiar Estevez Mayor. Rosario, 1924-1964. En XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento

de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

García, Analía (2019). De casa... museo. El coleccionismo del matrimonio estevez mayor en la subasta de un nuevo escenario moderno, 1924-1968. In XVII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca. <http://www.editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/cd%20interactivos/actas%20interescuela%202019/pdf/mesa%20134/Garcia.pdf>

García Ramos, María Dolores (2014) La musealización del espacio doméstico: Casas museo de recreación de ambientes. Ámbitos, Revista de estudios de ciencias sociales y humanidades (32), 77-89 <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/12909>

Giunta, Andrea (2001) Vanguardia, internacionalismo y política (Arte argentino en los años sesenta), Buenos Aires: Paidós.

Jiménez-Clavería, Luis (2007). Museos: de templos del arte a empresas de gestión cultural. Museo: Revista de la Asociación Profesional de Museólogos de España, (12), 67-87.

Lowenthal, David, (1985). El pasado es un país extraño (Vol. 194). Madrid: AKAL.

Martínez, Fransesc Cabañés (2017). La profesión de gestor cultural. Apuntes sobre la situación actual. *Culturas. Revista de Gestión Cultural*, 4(1), 32-43.

Montini, Pablo, Florio, Sabina, Príncipe, Valeria y Robles, Guillermo (2012). La institucionalización del arte en Rosario, 1917-1945. De la comisión municipal de bellas artes al museo Castagnino, Buenos Aires: Fundación Espigas.

Panozzo Zenere, Alejandra. (2018). Se contempla, se experimenta: modos de comunicar del museo de arte contemporáneo. Rosario: UNR Editora.

Piñeiro, Elena (2006). La modernización de la sociedad argentina en la década del 60 y la evolución del proceso en las décadas siguientes (1962-1989) [en línea] Documento inédito Facultad de Ciencias Sociales, Políticas y de la Comunicación de la Universidad Católica Argentina. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/investigacion/modernizacion-sociedad-argentina-decada-60.pdf> [fecha de consulta: 6/10/2022].

Peñalba, José Luis (2005). Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural. *Arte, individuo y sociedad*, (17), 177-206.

Podgorny, Irina, Farro, Máximo, Martínez, Alejandro y Blasco, María Elida (2015) Carne de mi carne. El museo como identidad de su fundador en los casos del Museo Nacional de Buenos Aires, el Museo de La Plata y el Museo de Luján, 1880-1930. *Museus e identidades na*

América Latina, 55 - 66.

Ponisio, Mariana (2018). “La depuración de personal estatal durante la última dictadura argentina. El caso de la Municipalidad de Rosario (1976/1981)” [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Rosario].

Ponisio, Mariana (2021). “Los Estatutos de personal durante la última dictadura argentina. Usos y abusos en la Municipalidad de Rosario (1976-1983)”. En Crenzel, Emilio y Robertini, Camilo (comps.) Historia y Memoria de la represión contra los trabajadores, Argentina (1974-1983), Editorial Peter Lang (en prensa).

Ruffini, Marta (2016). Poder y violencia en Argentina durante la década de 1960. La trama del atentado al ex presidente Arturo Frondizi. Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Nouveaux mondes mondes nouveaux-Novo Mundo Mundos Novos-New world New worlds.

Simonetta, L. C., & Zapata, H. M. H. (2012). El porvenir de una colección. Cultura burguesa, identidad y memoria pública a través del Museo Municipal de Arte Decorativo “Firma y Odilo Estévez” de Rosario. Revista del Museo de Antropología, 117-130. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/antropologia/article/view/9131>

Talsky, Alicia (2008). Usos del pasado, patrimonio, identidad y museos en discusión. Clío & Asociados (12), 29-55.

Tica de Vitantonio, Patricia (1989) Rosario hacia su

expansión: 1962-1989. En M. De Marco, M. Martnez de Neirotti, L. Caterina, P. Pasquali, y P. Tica de Vitantonio. Rosario. Política, cultura, economía, sociedad. Desde 1916 hasta nuestros días (pp. 217-291) Rosario: Fundación Banco Boston.

Reto Política de la literalidad en la estética de Walter Benjamin

Eduardo García Elizondo ¹

Introducción

La exposición de las imágenes en cuanto literalidades, profesada por Walter Benjamin en sus escritos sobre arte y cultura modernas, está íntimamente vinculada con el pasaje de su crítica concebida como “mortificación de las obras” (Benjamin, 2012, p. 225) hacia una praxis escrituraria materialista-surreal, ensayada en sus textos críticos tardíos. Lecturas contemporáneas reconocen, por vías distintas, que tanto la conceptualización como el uso expositivo mediante el cual el discurso de la crítica benjaminiana enmarca las imágenes funcionan a partir de un doble esquematismo retórico inscripto por pares también dobles: el entrelazamiento de un análisis retórico-estético de las obras (procedente de su crítica de arte temprana sobre el Trauerspiel alemán y Las afinidades electivas de Goethe) con una interpretación retórico-política de las performances artísticas de la sociedad de masas (inscripta en una concepción materialista del modernismo baudelairiano, las vanguardias históricas y las formas artísticas postauráticas).

En esta demarcación materialista, la praxis escrituraria de la crítica se articula en lo que podríamos caracterizar como una retopolítica de la lectura, como una forma de construcción discursiva en la cual, mediante la apropiación de la literalidad surrealista, la interpre-

tación encuentra un fundamento salvaje, agonal y beligerante en la equivocidad de las imágenes expuestas en cuanto restos semióticos del arte, la sociedad y la cultura², profesada desde varios flancos, tales como: (a) la desarticulación de la asepsia historicista del discurso de la historia del arte (Didi-Huberman, 2006, pp. 137-237), su diferenciación del modo de concebir la experiencia retórico-estética de las imágenes más allá del criticismo kantiano (Agamben, 2007, pp. 53-54; Steiner, 2014, p. 258) y del imaginario conceptual de la dialéctica de procedencia adorniano-hegeliana (Agamben, 2004, pp. 159-186), (c) su posición excepcional de escritor –de “pensar poéticamente”, como se indica en el ensayo de Hannah Arendt (1990, p. 190)– frente a lo que Boris Groys nombra y caracteriza como imperativo de la actualidad de la crítica del arte: la “documentación del arte” (2008, pp. 165-183), (d) su crítica materialista a los usos historicistas del magma histórico de los documentos (nos referimos particularmente a lo que José Sazbón, pensando a Benjamin en vinculación con la tradición de la filosofía frankfurtiana, señala respecto de su lectura crítica del discurso histórico como “menos arqueológica que política” (1993, p. 104).

El carácter político de la interpretación nunca deja de estar vinculado al escenario colectivo de las disputas entre las tradiciones, las artes y los malentendidos producidos en cada una de ellas. En la estética, estas disputas recrudecen en los modos en los que se inscribe el texto del discurso de la crítica de arte, emplazado en un campo de tensiones semióticas que prescinde de unidad hermenéutica. En su interpretación retopolítica, el discurso de la estética irrumpe en una encrucijada imborrable, dada

entre un momento inaugural y experimental que no puede dejar de leerse en las mediaciones con dispositivos semióticos exógenos al texto crítico, tales como las artes autónomas, la industria cultural, la reproductibilidad técnica del tardocapitalismo, las tradiciones filosóficas, las ciencias humanas y las fantasmagorías de los imaginarios que atraviesan una época. En este trabajo, intentamos mostrar de modo parcial cómo en la estética tardía de Walter Benjamin el texto del discurso de la crítica de arte y las formas artísticas de vanguardia se entrecruzan, para salvar el discurso de la estética de su eventual estetización y apartar el discurso de la crítica de la pretensión de reducirlo a un metalenguaje de un texto-objeto (las obras de arte, las fantasmagorías del imaginario social, los discursos epistémicos, entre otros), reorientando a ambos hacia el dominio retórico de la escritura.

Hacia una lectura retopolítica del arte

La apuesta de la crítica retórica benjaminiana no sólo implica resignificar categorías clásicas del discurso de la estética, o inventar categorías nuevas, sino, de un modo más radical, contribuye a dislocar la forma discursiva de la estética tradicional –inseparable del discurso de la filosofía de sistema de la Modernidad– de su mera inmanencia disciplinar y evita recaer en una mera estetización del discurso de la crítica de arte. La contrapartida de la crítica benjaminiana ante una eventual estetización del discurso de la estética responde con una retopolítica de la lectura.

Esta retopolítica de la lectura no se restringe a una

inmanencia discursiva –restringida al dominio aislado de la filosofía política–, sino, por el contrario, apela a una pregunta retórica radical, a saber: cómo se lee / cómo se escribe y qué consecuencias habilita interpretar / traducir / reescribir desde la crítica practicada como un arte, es decir, en cuanto una forma de construcción semiótica en la cual la producción discursiva encuentra su fundamento en la escena, eminentemente política según Barthes (1982), en la praxis escrituraria de una “ciencia revolucionaria” (p. 80) o de un arte que, dentro de los diversos modos mediante los cuales resulta citado en nuestra contemporaneidad, retorna “bajo el nombre de texto” (Barthes, 1982, p. 80).

La forma semiótica con la cual la crítica benjaminiana construye su retopolítica concierne a la literalidad surrealista. En contraste con los usos clásicos de las figuras, el empleo de la literalidad como forma artística se constituirá como un precepto estético imperante dentro del arte moderno y su legado en nuestra contemporaneidad (Genette, 1970, pp. 231-232 y 240). No sólo en poemas, sino también en sus manifiestos y textos críticos, dicho precepto estético domina la escritura surrealista. En *Traité du style* de Aragón (1928), con quien Benjamin tenía una particular transferencia, se contrapone la forma retórica de la comparación –la cual es heredada de la interpretación clasicista de la poética aristotélica, que enmarca lo metafórico mediante la forma de una comparación en ausencia, dada en la relación analógico-proporcional entre términos (cf. Aristóteles, 2006, 1457b6-30; 2007, 1505a-1405b20, 1406b20-1407a19)– con la imagen concebida en un sentido extremo, es decir, en su espesu-

ra plástica o en su simple literalidad.

En escritos como “El surrealismo. La última instantánea de la inteligencia europea”, *Passagen-werk*³, entre otros, Benjamin transpone en el discurso de la estética el particular uso surreal de la literalidad profesado por los surrealistas. Mediante la mostración de un montaje de fragmentos de escritos surrealistas⁴, en los cuales se procuraba descomponer las formas asépticas de la literatura –y, por consiguiente, también a ella, en cuanto institución arte–, nos encontramos con la siguiente descripción benjaminiana: el París de los surrealistas es como un «mundo pequeño a escala». Es decir, que las cosas no cambian en el mundo a gran escala, a saber, en el cosmos. También hay carrefours donde relucen espectrales señales del tráfico, en los cuales están a la orden del día inimaginables analogías y entrecruzamientos de lo que sucede. Tal es el espacio del qué habla la lírica del surrealismo (2010a, p. 307)⁵.

En el pasaje citado advertimos cómo la literalidad se expone en cuanto forma poética límite, bajo la elisión de las disposiciones figurativas y mediante la construcción temporal de la yuxtaposición de hechos o bajo una sucesión interrumpida de acontecimientos. A diferencia de la estructura lógico-formal de la comparación, la literalidad nos conduce a la dimensión corpóreo-espacial de las imágenes (Weigel, 1999, p. 49). En ella, la ambigüedad dejará de ser concebida como la acepción directriz de la topología que avivaba el orbe de las figuras (esto es: la ambigüedad como doble sentido) y será nuevamente reconfigurada tras una fisonómica surrealista, es decir, en

vinculación con la dimensión estrictamente plástica de las imágenes.

El significante alemán con el que Benjamin marca la ambigüedad material de las imágenes en su escritura vanguardista resulta altamente sugestivo y con él pone en estado de tembladeral a las interpretaciones sistemáticas de la dialéctica. *Zweideutigkeit* puede significar doble sentido, ambigüedad o equivocidad.

En el uso que encontramos en los discursos de Benjamin, el significante *Zweideutigkeit* no se restringe a la esfera semántica o analógico-proporcional del sentido (*Sinn*), en filiación con la concepción clasicista y armónica de lo metafórico de la poética aristotélica. Tampoco en el nivel de análisis semiótico del sentido o del contraste de imágenes el término *Zweideutigkeit* es asociable a un tipo de ambigüedad interpretada en términos logicistas y binarios, como la presentación aislada de opuestos concebidos de forma aséptica y aislada. En todo caso, podemos hablar de una ambigüedad equívoca o de una equivocidad que, en la contraposición de imágenes, significantes o restos simbólicos, orienta la disposición sintagmática de cada texto o forma simbólica hacia una sucesión de ambigüedades intermitentes sobredeterminadas por yuxtaposiciones materiales.

En esa mutación, el discurso literario implosiona disolviendo todo lazo de veracidad poética, propio de lo verosímil pensado desde la mimesis tradicional. Cada cosa sería entonces susceptible de devenir literatura, de ocupar un lugar en el grado cero de la escritura, el cual, lejos de ser identificable con el grado cero de la lengua

en cuanto código, se ubica en la esfera retórica del uso. El par ambiguo de la forma retórica de la comparación (sea explícita, o implícita –como es en el caso de la metáfora–), construida sobre el principio formal de una relación analógico-proporcional entre términos y el primado de lo idéntico, en el estatuto surreal de las imágenes y en la radicalización de la escritura moderna resulta reinventado como simple yuxtaposición de literalidades que colisionan entre sí y destituyen a la comparación como determinación simbólica fundada en la semejanza.

Esta cuestión también está presente en el ensayo sobre Proust, contemporáneo al escrito sobre el surrealismo. En él Benjamin afirma que, desde la visión lisérgica, azarosa e involuntaria de las imágenes, la semejanza se recrea más allá del ideal lógico de la ambigüedad entendida bajo los principios lógicos de identidad, no contradicción y tercero excluido y se presenta. Ella se presenta en “el mundo desfigurado [entstellten Welt]”, en el cual “sale a la luz el verdadero rostro surrealista de la vida (2010b, p. 320; 1991 [1972-1989] II-I, p. 314). Este rostro surrealista de la vida presenta a las cosas bajo la extrañeza radical de un mundo desfigurado (entstellten Welt), dislocado, expuesto mediante un acto fortuito, no reducible a esquematismos lógicos. Las cosas parecen / irrumpen en el ámbito profano-onírico de las imágenes mediante una práctica medusiana de la escritura en cuanto literalidad. Al inscribir el mundo de las cosas en el plano retórico-estético de la escritura, la literalidad surrealista las desfigura, es decir, las vacía de sentido primero, segundo, último o verdadero y las torna sucesión de significantes, explicitud de signos petrificados en

una amalgama textual motivada por el entrecruzamiento o la imbricación de símbolos que emplazan la imagen como una terceridad irreductible, un efecto de choque de analogías inimaginables y una condensación singular que inaugura el escándalo semiótico de encontrar en la continuidad sintagmática de la escritura las palabras de-venidas cosas⁶.

Benjamin nunca deja de marcar los efectos que dicha forma artística habilitaría dentro del cuerpo colectivo, debido a su cualidad estética de producir un efecto de desautomatización o de interrupción de la percepción del tiempo habitual y de las condiciones de existencia de la sociedad de masas. En esta dirección, la práctica de su crítica de arte se instaura en un horizonte de análisis ya no sólo retórico-estético sino también político. La literalidad en cuanto forma de discursividad interruptiva será empleada en su lectura retopolítica a favor de lo que en “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica” llama “politización del arte”, lo cual también vale para el discurso de la estética. Pues, desde el comienzo de su manifiesto estético-político, “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica”, Benjamin insiste en remarcar que las máximas materialistas, que permiten leer las transformaciones inéditas en el ámbito del arte en vinculación con la vida histórico-social y su escenario político, no pueden resultarles indiferentes a la filosofía contemporánea y al discurso de la estética. Citamos: Sería errado, por lo tanto, menospreciar el valor que tales tesis puedan tener en la lucha actual. Son tesis que hacen de lado un buen número de conceptos heredados –como “creatividad” y “genialidad”, “valor imperecedero”y

“misterio”– cuyo empleo acrítico (y difícil de controlar en este momento) lleva a la elaboración del material empírico en un sentido fascista. Los conceptos nuevos que se introducen a continuación en la teoría del arte se diferencian de los usuales por el hecho de que son completamente inutilizables para los fines del fascismo. Son en cambio útiles para formular exigencias revolucionarias en la política del arte (2003, p. 38).

La no reinención del discurso de la estética y su eventual estetización además de reducir lo artístico exclusivamente a un uso, estatuto y forma de consumo o goce estético supeditado a la lógica instrumental de la sociedad de masas contribuiría a una apropiación acrítica de las prácticas artísticas direccionadas hacia una mística totalizadora que se alimenta de la disolución de lo que a las formas mítico-rituales y culturales de la estetización de la política por parte del fascismo se le presenta como exógeno y aniquilable.

Uso de la literalidad en el texto de la crítica

En sus escritos críticos, Benjamin interiorizará, de modo parcial y de forma cada vez más creciente, la forma poética de la literalidad surrealista, principalmente en la diagramación de los materiales de *Passagen-Werk*. A la exposición de este uso peculiar de la ambigüedad como simple contraposición equívoca entre imágenes –que Benjamin caracterizó correspondiente a un “materialismo antropológico que expone la experiencia de los surrealistas” (2010a, p. 316)– le otorgará el nombre de imágenes dialécticas, dando nacimiento a una catego-

ría-objeto inédita en la historia de la estética.

Las imágenes dialécticas en cuanto literalidades yuxtapuestas le devuelven a las imágenes su extrema materialidad. La ambigüedad equívoca (*Zweideutigkeit*), que forjan las literalidades interrumpidas de las imágenes dialécticas, insiste en tanto forma retórica del discurso de la crítica tardía benjaminiana y de la dispositio de los materiales de *Passagen-Werk* y sus escritos tardíos. Benjamin la caracteriza como “la presentación plástica de la dialéctica, la ley de la dialéctica en reposo.

Reposo que es utopía, y la imagen dialéctica, por tanto, imagen onírica [*die bildliche Ercheinung der Dialektik, das Gesetz der Dialektik im Stillstand. Dieser Stillstand ist Utopie und das dialektische Bild also Traumbild*]” (2011, p. 45; 1991 [1972-1989] V-I, p. 55). Esta presentación / inscripción plástica de la dialéctica refiere precisamente a las imágenes en su disposición signifiante, extremadamente material, tal como Benjamin interpretó los operadores retórico-estéticos vanguardistas en su ensayo “El surrealismo...”, como “inimaginables analogías” y “entrecruzamientos de lo que sucede” (2010a, p. 307). En este sentido, la ambigüedad en cuanto equivocidad se torna una recurrencia estrictamente espacial dentro del horizonte óptico-táctil de su escritura.

El carácter material de las ambigüedades concebidas como la presentación plástica de la dialéctica se expone en pasajes como los siguientes, pertenecientes a los proyectos iniciales, las primeras anotaciones y el *Konvolut* “Q [Panorama]” de *Passagen-Werk*: “Ambigüedad de los

pasajes como una ambigüedad del espacio” (2011, p. 869); “Sobre el fenómeno de la vulgarización del espacio, y con ello la ambigüedad fundamental de los pasajes, arroja cierta luz el uso múltiple de las figuras en los museos de cera. Las estatuas y bustos de cera, de los cuales uno representa hoy un emperador, mañana un criminal político, y pasado mañana un centinela condenado” (2011, p. 544).

En otro fragmento, de los proyectos iniciales⁷, aludiendo a los pasajes parisinos, la escritura benjaminiana presenta la imagen de un paseante que transita en ellos. Citamos:

El aspecto puramente externo y secundario de la ambigüedad de los pasajes lo proporciona su abundancia de espejos, que amplían el espacio como un cuento de hadas, dificultando la orientación. Quizá eso no diga mucho. Y, sin embargo, aunque este mundo de espejos pueda tener varios e incluso infinitos significados, sigue siendo ambiguo, en el sentido de un mundo especular” (Benjamin, 2011, pp. 869-870).

Esta mostración óptico-lingüística, que recoge una experiencia urbana de la época, al mismo tiempo no podemos dejar de pensarla como una imagen del lector de *Passagen-Werk*, una vez finalizada o en el proceso de su construcción –como también ocurre en las mutaciones caleidoscópicas que caracterizan a las fantasmagorías de la vida moderna extraestética, interpretadas más allá de su carácter fetichista: fachadas, carteles, vidrieras, moda, exhibicionismo de las mercancías, entre otras de las de-

terminaciones semióticas emplazadas en la primacía de lo gráfico que, a diferencia de las artes, ocultan el estatuto constructivo de dichos procedimientos simbólicos mediante la ilusión de realidad-. Las ambigüedades de lo especular, abiertas por una equivocidad lisérgica de las imágenes, libera la instancia de la significación de toda nervadura hermenéutica y expone el cúmulo de imágenes óptico-táctiles inherentes a las experiencias perceptuales de la época de la reproductibilidad técnica en cuanto restos inscriptos dentro del marco de un “materialismo antropológico” (2010a, p. 316).

A partir de este uso de las imágenes, ellas son expuestas en su condición de apariencia estética, desintegradas o fragmentadas en su literalidad plástica, en su carácter objetual-cósico, conforme a la interconexión o yuxtaposición que las cosas ocupan en un mundo histórico-social enajenado, gobernado por el poder mítico de las fantasmagorías, del cual el “cuento de hadas dialéctico” (cf. 1978 I, p. 445) que devendría el proyecto de los Pasajes contribuiría a interrumpir / leer o despertar sin aniquilar la ebriedad de las imágenes concebidas en cuanto restos oníricos.

Consideraciones finales

La ciudad, como escenario de experiencias semiótico-perceptuales de la vida moderna y de las formas artísticas, es concebida mediante su espesura retórica (Ritvo, 2017, pp. 23-40) y en las transformaciones que produce en el discurso de la estética (Schwarzböck, 2008, pp. 121-129). La retopolítica de la literalidad, que Benjamin ensa-

yaba de otro modo en sus escritos póstumos de juventud y en sus trabajos tempranos de crítica de arte, mediada por figuras teológicas y a través de una crítica radical a toda concepción instrumental, doctrinal o científica de la lengua, es reinscripta en los escritos tardíos bajo los indicios o marcas semióticas inherente a las experiencias urbanas de la época de la reproductibilidad técnica y al imaginario plástico de la poética surrealista (Mennin-ghaus, 2013, pp. 69-70). Al respecto, en unos de sus fragmentos de *Passagen-Werk*, afirmará lo siguiente:

La ciudad hizo posible que todas las palabras, o al menos una gran cantidad de ellas, fueran ascendidas a la nobleza del nombre –lo que antes no les ocurría más que a poquísimas, a una clase privilegiada de palabras–. Lo más ordinario para todos, la calle, fue la que llevó a cabo esta revolución del lenguaje. – Mediante los nombres de las calles, la ciudad es un cosmos lingüístico (2011, p. 521). Las vanguardias estéticas proporcionan entonces una clave inusitada para quebrar la experiencia habitual del tiempo como continuum y poner a disposición “el cuerpo y el espacio de las imágenes” (2010a, p. 316) para una nueva forma de percepción que contribuya a la posible irrupción de lo que Benjamin llama una “dialéctica de la embriaguez” (2010a, p. 305), en la que residiría en ciernes “las energías revolucionarias que se contienen en lo «envejecido»” (2010a, p. 305). Los objetos del pasado o lo anticuado, en cuanto sustrato surreal, devienen escritura, materia simbólica y al mismo tiempo resto cósmico, real (un real inscripto como literalidad estética, en cuanto fragmento o trazo semiótico, no reducible a la esfera de la mimesis tradicional y al prejuicio clasista del par

binario verosímil-verdad o irrealdad-realidad).

Mediante esta experimentación escritural –de carácter vanguardista y materialista–, el discurso de la crítica benjaminiana tardía presenta las experiencias inusitadas de la sociedad de masas bajo la óptica de una poética surrealista. En su lectura del surrealismo, además de hacer un uso estético-retórico de la ruina literaria que ejerce esta vanguardia, Benjamin reflexiona sobre los efectos que dicha forma artística habilitaría dentro del cuerpo colectivo, debido a su cualidad estética de producir un efecto de desautomatización o de interrupción de la percepción del tiempo habitual y de las condiciones de existencia de la sociedad de masas. En esta dirección, la práctica de su crítica de arte se instaura en un horizonte de análisis ya no sólo retórico-estético sino también político.

Notas

¹Doctor en Humanidades y Artes – Mención Filosofía Universidad Nacional de Rosario Argentina – Rosario
eduelizondo@gmail.com.ar

²Dentro del imaginario conceptual de los pensadores contemporáneos, esta escena es trazada de un modo particular por Roland Barthes (1982), en una filiación singular entre la praxis discursiva de la crítica con el arte retórico (cf. p. 80).

³Las citas que empleamos de los fragmentos del proyecto de los Pasajes pertenecen a la edición de Akal, traducida por Luis Fernández Castañeda, Isidro Herrera y Fernando Guerrero como Libro de los pasajes (Benjamin, 2011). No obstante, debido a que dicho escrito permaneció inconcluso e ideado más allá del formato tradicional del libro, en este trabajo es aludido como Passagen-Werk (Obra de los pasajes), diferenciando y conservando el alcance retórico-estético del significativo Werk (obra) en el discurso de la crítica benjaminiana de la forma histórico-semiótica que habitualmente comprende el objeto textual libro (Buch).

⁴Recordemos la frase del Konvolut de Passagen-Werk intitolado “[Teoría del conocimiento, teoría del progreso]”: “Método de este trabajo: montaje literario. No tengo nada que decir. Sólo que mostrar. No hurtaré nada valioso, ni me apropiaré de ninguna formulación profunda. Pero los harapos, los desechos, esos no los quiero inventar, sino dejarles alcanzar su derecho de la única manera posible: empleándolos” (2011, p. 462). En este comentario aparece nítidamente la veta constructiva del discurso estético y del texto de la crítica, en consonancia con la escritura de las vanguardias artísticas de la época y el primado de la literalidad en cuanto registro retórico-estético y no

semántico-hermenéutico.

⁵Los subrayados son nuestros.

⁶Al respecto, Sigrid Weigel señala que “Benjamin no trata discursivamente las oposiciones tradicionales de la episteme establecidas (como aquellas de la forma y el contenido, pero tampoco de la teoría y de la praxis, de la política y del arte, del contexto y el texto, del individuo y de la colectividad, etcétera), sino que en sus imágenes de pensamiento las oposiciones se ven anuladas –no superadas [aufgehoben], sino literalmente anuladas–, en tanto alcanzan su configuración en este tercer elemento, la imagen” (1999: 12-13). Mediante este estatuto retórico, las imágenes de pensamiento producen el siguiente escándalo semiótico en el interior del discurso de la crítica: “renuevan la forma del emblema como texto filosófico, trasladando de lo óptico a lo lingüístico su completitud enmarcada” (Lindner, 2014, p. 66), su completitud inscripta y, en efecto, barrada, expuesta como incompletitud.

⁷En la edición de *Passagen-Werk* de Rolf Tiedemann y Hermann Schweppenhäuser, este escrito lleva por título “Pasajes de París II”. En una carta dirigida a Scholem el 30 de enero de 1928, Benjamin le comenta que dicho ensayo llevaría por título “Pasajes de París. Un cuento de hadas dialéctico [Pariser Passagen. Eine dialektische Fee-rie]” y que culminaría sus escritos críticos iniciados con el nuevo estilo adoptado a partir de *Calle de dirección única*, del mismo modo que con *Origen del Trauerspiel alemán* le daba un cierre al discurso de su crítica orientada a asuntos abordados por la tradición germanística (1978 I, p. 445). Es interesante marcar que en dicho pasaje hay un significativo exógeno al alemán y en transferencia con la lengua francesa (el término francés es *féerie*), con la cual está íntimamente vinculada su crítica tardía. Asimismo, en términos retórico-estéticos, la *féerie* implica una puesta en escena teatral en la cual lo narrativo y lo fan-

tástico son algunos de los elementos semióticos presentes, junto con otras formas y materiales artísticos (música, danza, pantomima, acrobacia, efectos visuales). En ese sentido, lo que traducimos por cuento de hadas dialéctico implica una serie de registros semióticos más amplio que el Märchen y un carácter experimental forjado a partir del entrecruzamiento de determinaciones simbólicas diversas.

Referencias Bibliográficas

Agamben, G. (2004). Infancia e historia. Adriana Hidalgo.

------. (2007). Lengua e historia. En La potencia del pensamiento (pp. 43-68). Adriana Hidalgo.

Aragón, L. (1928). *Traité du style*. Gallimard.

Arendt, H. (1990). Walter Benjamin (1892-1940). En *Hombres en tiempo de oscuridad* (pp. 139-191). Gedisa.

Aristóteles (2006). *Poética*. Colihue.

------. (2007). *Retórica*. Gredos.

Barthes, R. (1982). La antigua retórica. Ayudamemoria. En *Revista Comunicaciones, Investigaciones retóricas II* (pp. 1-84). Ediciones Buenos Aires.

Benjamin, W. (1991 [1972-1989]). *Gesammelte Schriften* (Hrsg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser). Suhrkamp.

---. (2003). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. Itaca.

---. (2007). Las afinidades electivas' de Goethe. En *Obras libro I / vol. I* (pp. 124-216). ABADA.

---. (2010a). El surrealismo. La última instantánea de la inteligencia europea. En *Obras libro II / vol. I* (pp. 301-

317). ABADA.

---. (2010b). Hacia la imagen de Proust. En Obras libro II / vol. I (pp. 317-331). ABADA.

---. (2011). Libro de los pasajes. Akal.

---. (2012). Origen del Trauerspiel alemán. Gorla.

Breton, A. (1969). Manifiestos del surrealismo. Ediciones Guadarrama.

Didi-Huberman, G. (2006). Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes. Adriana Hidalgo.

Genette, Gérard (1970). Figuras. En Retórica y estructuralismo (pp. 229-246). Ediciones Nagelkop.

Groys, Boris (2008). Obra de arte total Stalin. Topología del arte. Centro teórico-cultural Criterios.

Lindner, B (2014). Alegoría. En Opitz, M. y Wizisla, E. (Comps.), Conceptos de Walter Benjamin (pp. 17-82.). Las cuarenta.

Menninghaus, W. (2013). Saber de los umbrales. Walter Benjamin y el pasaje del mito. Biblos.

Sazbón, José (1993). Historia y paradigmas en Marx y Benjamin. En Massuh, G. y Fehrmann, S. (Eds.), Sobre Walter Benjamin. Vanguardia, historia, estética y literatura. Una visión latinoamericana (pp. 92-104). Alianza.

Steiner, U. (2014). Crítica. En Opitz, M. y Wizisla, E. (Comps.), *Conceptos de Walter Benjamin* (pp. 241-304). Las cuarenta.

Schwarzböck, S. (2008). Las ciudades, la estética y Benjamin. En Buchenhorst, R. y Vedda, M. (Eds.), *Observaciones urbanas. Benjamin y las nuevas ciudades* (pp. 121-129). Gorla.

Ritvo, Juan Bautista (2017). Walter Benjamin y la retórica de la ciudad. En *La edad de la lectura y otros ensayos* (pp. 23-40). Nube Negra.

Weigel, S. (1999). *Cuerpo, imagen y espacio en Walter Benjamin. Una relectura*. Paidós.

El Arte como herramienta para visibilizar, concientizar y generar acciones en relación a temáticas socioculturales

Patricia Rabbiosi ¹

Introducción

A través de esta introducción quiero poner en contexto el objeto de la ponencia que es mi propia experiencia en la observación y utilización de “El Arte como herramienta para visibilizar, concientizar y generar acciones en relación a temáticas socio culturales”. Los procesos socio culturales tienen en el Arte un vasto campo desde el cual se han gestado movimientos que no sólo han resultado semilleros de nuevas corrientes artísticas, sino que algunos se han convertido en íconos de una época y actores fundamentales de cambio en las sociedades del mundo, algunos de los cuales no podemos dimensionar todavía. Cito como ejemplo de esto a los movimientos actuales dedicados a la “Concientización respecto a la relación del ser humano con la Naturaleza” (“Ambientalismo”) para los cuales las manifestaciones artísticas son una herramienta fundamental utilizadas para interpelar, mostrar, reclamar. Muchos de esos pronunciamientos incluso llegan a estatus de manifiestos políticos.

En mi propia experiencia como artista he transitado diversos procesos relacionados con mis intereses, desde la abstracción hasta problemáticas de índole social. El interés en ofrecer una herramienta que facilite la convocatoria a la participación de la sociedad como principal

actor para encontrar soluciones, es el eje que orienta las acciones al momento de observar esta experiencia para poder dar un marco desde dónde analizarla. Esto determina mis elecciones en cuanto a temáticas, herramientas, recursos y soportes.

Si bien es mi experiencia la que expongo, no lo hago desde el lugar de “la Artista y su obra como foco”, sino ubicándome como un instrumento más para viabilizar la experiencia. Soy Música, Compositora, he estrenado muchas de mis obras con músicos, bailarines y actores, también trabajo en el campo de lo visual, específicamente la fotografía digital. Me considero una “Artista Multidisciplinaria” siendo la Performance un concepto y género con el cual me siento muy afín. Desde estos campos del Arte espero hacer mi aporte en este momento donde el Arte se está abriendo a nuevos conceptos, los actores del Arte son redefinidos y los recursos ampliados, al igual que los soportes. En esos procesos de mi actividad tomaron forma de entramado colaborativo interdisciplinario dos campos: el Arte y la Educación ya que muchas de las prácticas performáticas fueron llevadas a cabo tanto con participantes particulares como con alumnos del Instituto Terciario donde ejerzo como Docente y donde la toma de contacto y puesta en práctica de la Performance han sido y siguen siendo parte de los contenidos que abordo institucionalmente.

Como música me formé en la Universidad, Institución que me dio un amplio marco teórico para poder crear obras musicales, pero no tanto para gestionar los recursos para llevarlas a la práctica. Como performer y

artista interdisciplinaria, el camino fue inverso ya que arribé a este campo desde la práctica y después vino la búsqueda de soportes teóricos. En algún momento de esas experiencias surgió una pregunta relacionada con una situación recurrente en mi práctica como Docente cuando les hacía escuchar obras de Música Contemporánea a los alumnos de la Escuela de Teatro donde trabajo (y en la de Cine donde trabajé durante seis años): ¿por qué debo asegurar a mis alumnos que algunas de esas obras son música y no un grupo de niños exaltados tocando los instrumentos de una orquesta? ¿Cuál es la respuesta que les doy? Que el Arte es una convención, y dentro de ella, hay un género denominado Música Contemporánea que responde a ciertos parámetros, normas, que también son convenciones, por los cuáles eso que escuchan, debo decirles que sí, es música. En este punto desde ellos mismos surge la pregunta que yo traduzco como ¿quién lo hace y cómo se legitima una obra de Arte? Y refiriéndome puntualmente a la Música esta es una pregunta que unos años atrás hubiera sido considerada una herejía. Si bien no es mi intención en esta ponencia enfocarme en esta pregunta y sus posibles respuestas, sí creo que hacerla forma parte de la dinámica dentro de las políticas socio-culturales que van atravesando al Arte y sus procesos de ¿evolución?

Creo válido compartir esta experiencia porque la Música Contemporánea ofrece un ejemplo de cambio de paradigma ya que habiendo tenido en la mitad del S.XX hasta casi el final un apogeo que instaló en la cumbre a muchos Compositores, también llegó a límites de gran incompreensión por parte del público no especializado

y para principios del S.XXI entró en un declive del cual no retornaría. La en su momento omnipresente “Música Contemporánea” casi no sobreviviría a los nuevos aires que soplaban en la dinámica socio cultural, y ni Internet ni las redes sociales, con la posibilidad de acceso a casi toda la música, pudieron devolverla a su época dorada, mucho menos en Argentina. Y esta situación influyó en mis propias decisiones como compositora, a tal punto que comencé a bucear en el universo de la Performance. No es que nunca lo hubiese transitado, porque ya había estrenado varias obras donde interactuaban músicos con bailarines, por ejemplo, pero iba descubriendo nuevos recursos y me encontraría con una herramienta en la que sigo profundizando y reflexionando hasta el presente.

Por último, nuevamente voy a mencionar la interacción permanente entre mi experiencia como artista y mi trabajo como Docente, porque ambas se vieron afectadas mutuamente y es esa relación la que me brinda el campo adecuado para realizar lo que llamo una investigación en proceso originada en el hecho creativo.

Metodología

Desde que tomé contacto con el universo de la Performance, se abrió un abanico de oportunidades que me permite materializar a través de Intervenciones e Instalaciones mis observaciones y aportes sobre ciertas problemáticas sociales. Las mismas son la “Trata de personas con fines de explotación sexual” (desde el año 2000 y continuo, aunque con mucha menos participación) y en el presente me identifico como una Artista vegana ac-

tivista por “Los Derechos de los Animales” y la toma de conciencia sobre la relación de la especie humana con la Naturaleza.

Desde estas dos temáticas comienzo a realizar la doble tarea de creación y puesta en escena del hecho artístico y la investigación del mismo. Defino mi investigación en función del proceso que se retroalimenta con los resultados y en la línea que propone que para toda investigación hay que partir de una pregunta que tienda a responder los problemas que se plantean.

Abordaje y línea de trabajo: Investigación en proceso originada en el hecho creativo. El punto de inicio como proceso formal es mi experiencia desde la praxis.

El contexto de la investigación: Ámbito artístico, el entorno escolar del Instituto terciario donde trabajo, las participaciones en Congresos donde se aborda específicamente la Trata de personas, círculos de activismo vegano, gestión como particular en Organismos del Estado destinados a las problemáticas descriptas, vía pública, espacios públicos, encuentros sobre las temáticas abordadas.

Métodos: cualitativo, observación, reflexión, debate, información precisa chequeada y comprobada, entrega de esa información a los ocasionales observadores o público, práctica con posterior observación, discusión, debate y nuevas propuestas.

Registro: fotográfico, vídeo.

Experiencia: con transeúntes de la vía pública o es-

pacios públicos como parques o Terminal de Ómnibus de Rosario, alumnos de Establecimientos educativos como Facultad de Ciencias Políticas de la U.N.R. Rosario, Jornadas Nacionales y Sudamericanas sobre género y Trata de personas.

Reflexiones de campo: observación externa, directa, con registro visual: fotos y vídeo. Foro de debate: se utilizó a menudo con los performers de las intervenciones en ambos temas. Las reflexiones con los mismos son de índole personal respecto a su propia experiencia poniéndose en el lugar de instrumento que visibiliza el tema y también su registro de los que observan la intervención.

Recursos: Intervenciones en la vía pública, espacios públicos o encuentros específicos, Teatro Invisible. Instalación.

Recorrido

Interés en una problemática social---Investigación para obtener información sobre la misma---Creación de Intervención/Instalación---Convocatoria de los participantes---Búsqueda/encuentro del espacio donde realizarla (a veces este ítem ya viene propuesto por convocatorias, Encuentros, etc. que tienen establecido el lugar)---Práctica del hecho creativo como herramienta para visibilizar, concientizar y proponer acciones--- observación del impacto en el contexto donde se realizan y en los performers participantes---reflexión en grupos de debate---reflexión propia del fenómeno en su totalidad---Ampliación de información, si es necesario---Vin-

Cuadro de etapas del recorrido:



Objetivos

Para poder evaluar el impacto, realizar modificaciones y/o incluir nuevos recursos con los que poder optimizar el alcance de las Intervenciones, comencé a analizar los resultados inmediatos. Esto me llevó espontáneamente a la investigación que continúo y desarrollo bajo el título de “El Arte como herramienta para visibilizar, concientizar y generar acciones en relación a temáticas socio culturales”. En más de 10 años investigando los dos temas abordados en las Intervenciones, observo que ambos tienen muchos puntos en común: personas o animales sometidos a la explotación, el abuso, la muerte, el maltrato, la desidentificación, la cosificación.

Los objetivos al realizar las Intervenciones son siempre los mismos: Visibilizar, concientizar, prevenir, proponer acciones. Dentro de las mismas hay una intención de entablar diálogo con los formadores de políticas públicas para debatir respecto al modelo de sociedad que permite las prácticas que llevan por ejemplo por la trata, a la desaparición explotación y muerte de personas, o actividades laborales como la tracción a sangre que mantienen explotados tanto a caballos como a personas, tanto adultos como niños, o la industria de la “carne” que tiene como operarios a personas que trabajan asesinando animales (hago extensivo el debate a los consumidores que forman parte de los circuitos de esta explotación mencionada).

Paralelamente a estos objetivos específicos, hay otro que llamaría tangencial, y es poner en valor las herra-

mientas que encontramos en las experiencias artísticas y su inclusión en diferentes ámbitos, fundamentalmente el educativo, sea con proyección profesional o como contenido dentro de áreas humanísticas, pero desarrollarlos como parte de los fundamentos básicos del Sistema Educativo en Argentina, lo cual ayudaría también para integrar al Arte, y a los artistas al quehacer cotidiano y a la práctica artística como parte del mercado y del sistema económico.

Sobre la práctica: Debido a la dinámica misma de la Performance/Intervenciones pude llegar a cientos de personas, tanto en encuentros de Performance como en la vía pública o espacios públicos, con un mensaje que, además, queda plasmado en soportes como la fotografía, que posteriormente también han sido expuestas ampliando los alcances de estas intervenciones. Para esas instancias de “puesta en escena” los objetivos han sido:

- Hacer ingresar, aunque ficticiamente, al espectador en esos espacios y cuerpos que naturalmente y en la cotidianeidad no puede ingresar y, en el caso de quien consume esa realidad, intentar que tome conciencia sobre lo que está financiando y apoyando.
- Ofrecer información concreta sobre el vasto campo de la temática abordada. Acercar vías de comunicación y enlaces a organismos o instituciones que están trabajando en las mismas.
- Facilitar conexiones entre los ocasionales espectadores y quienes pueden servir de ayuda en caso de necesidades concretas.

- Proyectar estas acciones a espacios propios y exclusivos –o reservados para- el Arte.

Resultados y discusión del tema

Intervenir un espacio desde el concepto del Arte es apropiarse de ese espacio al cual se re significa y se lo convierte en un “espacio de acción-artística-”. El vocablo “Intervención” va adquiriendo distintos significados dependiendo de quién lo utiliza y de la rama del arte desde la que se instrumenta. Tal vez no podamos decir que una intervención sea una categorización artística, por eso la utilizamos más como una descripción de un acontecimiento de ciertas características con identidad propia que como una categoría de obra de arte.

Uno de los fenómenos discutidos y en permanente polémica es la búsqueda de “resultados” que se plantea quien aborda la ejecución de una intervención, cuando esos resultados a veces están dados por el objetivo de la intervención que varían entre la provocación, el llamado a la reflexión, la visibilización, la exposición (¿podría pensarse a los “escraches” como una “intervención”?); es decir la utilización de un medio que permita hacer posible mediante una manifestación – pensada desde el ámbito artístico- muchas veces efímera, exteriorizar una idea o una búsqueda. Dentro de esta descripción se sitúan las acciones que yo realizo: “Intervenciones para visibilizar, concientizar y proponer acciones”.

Sea como comportamiento cultural, como traslación

de una realidad al ámbito ficcional, como único medio válido de exteriorizar una idea o como práctica artística en sí misma, el pensar en términos de “Performance” me ha posibilitado unificar líneas de pensamiento en un hacer al que antepongo la síntesis y la información por sobre la búsqueda estética en sí misma.

Dado el drama intrínseco de las dos temáticas sociales que abordo, la profundidad de sus consecuencias, el amplísimo espectro de realidades y situaciones que las envuelven, las innumerables implicancias sociales tanto en lo individual como en lo colectivo y la reflexión desde mi óptica como artista, he arribado al lugar desde el cual expongo mi compromiso. Y quiero legitimar ese lugar ofreciendo información verificable, hechos concretos, actualizándome permanentemente, realizando mi propia gestión con sectores públicos y privados y gestionando nuevas vinculaciones con actores socio-culturales y medios.

Una de las principales observaciones es que la manifestación artística como herramienta sumamente útil para visibilizar problemáticas sociales, produce un proceso de retroalimentación entre los performers y los que observan al proponer o propiciar abordajes de estrategias de acción brindando información precisa. La información es un elemento esencial. Se dan datos concretos respecto a, por ejemplo en el tema de trata, el significado de trata, los métodos de captación, las estrategias de sometimiento y esclavitud, ámbitos de captación, etc. y en el tema de los derechos de los animales y su relación con el cuidado del medioambiente, estadísticas respecto a la relación de la cría de animales para consumo humano y

el desmonte a nivel global, la contaminación de afluentes de agua potable producida por los feedlots (criaderos de cemento), curtiembres y mataderos, la escasez de granos para alimento humano derivada de la utilización de éstos para alimentar a los animales, la introducción de cereales como la soja en áreas de flora donde naturalmente crecen y se desarrollan otras especies, con las consecuencias negativas que esto produce, y un largo etc.

Efectos observados:

- Inmediatez en la recepción de la temática abordada.
- Apoyo inmediato de la ciudadanía. Avidez de información.
- Mayor oferta de colaboración de Organismos que trabajan en las temáticas.
- Interés creciente de involucrarse e interiorizarse por parte de quienes participan en las Intervenciones.
- En el tema trata se han observado reacciones de resistencia y molestia o malestar en hombres cuando se mencionan frases como “Si pagas por sexo sos cómplice” o “Sin clientes no hay trata” y otras que hacen alusión al consumo de cuerpos como mercancía (una performer relata que un señor, ante el cartel que sostenía ella con la frase “cuánto vale su vida” le dice, tocando su bolsillo: “esto es lo que cuenta”. En otro caso un varón relata que un señor al leer el cartel que sostenía con la frase “los hombres de verdad no pagan por sexo” le dice “vos decís eso porque sos joven, cuando seas más grande vas a saber lo que es necesitar pagar por una mujer”, entre otros comentarios que siempre se escuchan). En el tema veganismo, se observa la misma resistencia cuando se in-

terpela respecto a por ejemplo la complicidad de quien consume productos de origen animal, con las empresas que fumigan y la producción de quemas de los espacios como los Humedales en Argentina, el Amazonas o grandes extensiones de tierra en todo el Planeta por parte de criadores de animales para consumo humano.

- En una de las Intervenciones en la Terminal de ómnibus de Rosario, la instancia ficcional se desconfiguró, se distorsionó. La propuesta era teatro invisible donde participaban un grupo de alumnos, cuatro chicas y un chico que cumplía el rol de “acosador en el espacio público”. Un ocasional transeúnte o pasajero en la Terminal lo observó y se le acercó queriendo pegarle. Tuvimos que intervenir la Intervención, explicarle que era una instancia artística, el objetivo, etc.

- En todas las Intervenciones hubo un intercambio de saberes entre la información que yo les brindaba a los alumnos/performers respecto a marco teórico de la Performance como experiencia artística, contexto histórico, etc. Y la práctica de ellos como performers/actores de la cual yo aprendí mucho. En el caso de los alumnos de la Escuela de Teatro, les interesa mucho la práctica de una experiencia que los saca del espacio conocido, el “ámbito teatral” como espacio material. Experimentar en el espacio público y la espontaneidad de la Intervención en el mismo, donde no se puede prever la reacción de la gente, no hay un “público” con quien se pactó la convención de la ficción teatral, sino por el contrario es gente que ve interrumpido el espacio público habitual por “alguien o algo”, seguramente demorará en entender de qué se trata, se acercará a preguntar y se llevará información

mientras otros no se darán por enterados o pasarán la Intervención con total indiferencia (esto sucedió en la Facultad de Ciencias Políticas de la U.N.R. Rosario, donde armamos la Intervención con tres personas jóvenes tiradas en el piso, alguna con una máscara que le cubría el rostro, rodeados por sogas que delimitaban el espacio a modo de “cárcel”, en un hall donde rodeado de espacios donde había un kiosco, una fotocopidora y aulas, con gran tránsito de estudiantes, pero no captamos la atención de “ninguno”. Nunca había experimentado esa indiferencia, tampoco la volvimos a experimentar en otras Intervenciones).

Espacios de acción

- Cualquier espacio que se considere necesario o útil para realizar las distintas intervenciones: vía pública, interiores de shoppings, galerías, patios de instituciones educativas, clubes, etc..
- Extensión a espacios afines a las temáticas y espacios propios del Arte: mesa de exposición y debate en bar “Chavela” de Rosario, propuesta para replicar lo mismo en el Instituto Universitario del Gran Rosario. Proyectos particulares de puestas en espacios de arte.
- Quiénes participan como performers: Toda persona que se sienta interesada y con apertura hacia la propuesta. Hasta el presente he trabajado con alumnos de la escuela Provincial de Teatro en donde trabajo, amigos, activistas de otras áreas, artistas.

Conclusiones

Mis Intervenciones se pueden pensar dentro del ámbito de la visibilización de problemáticas sociales. Y como captan las miradas y la atención, las utilizo como herramienta para concientizar y proponer la participación de la sociedad. La Intervención interpela a quien la observa y en muchas oportunidades ese observador sale del “anónimo” del grupo en el sitio donde se realiza y se acerca a preguntar, pide información, adhiere y se manifiesta en apoyo a la propuesta, otros la rechazan y comentan con sarcasmo, ironía o son ellos quienes interpelan con información, como en el caso de las Intervenciones sobre Veganismo, donde exponen sus argumentos en contra, por ejemplo respecto a la alimentación y el consumo de “proteína animal”.

Importancia de la inclusión en los espacios de debate y discusión de la temática. Observo que se ha instalado una sincera intención de comunicación e intercambio entre los organismos dedicados al abordaje de las temáticas en cuestión que han conformado importantes redes de participación e intervención activa y eficiente.

Es destacable y plausible que en espacios como Congresos, Festivales, Conversatorios, Seminarios donde se abordan estos temas, se decida incluir ponencias en las cuales el eje es el Arte como herramienta focalizando en el uso de las variadas dialécticas del amplio campo de lo performático en obtener maneras de fácil acceso que propicien a públicos diversos un acercamiento a las temáticas que se abordan actuando incluso como medio de

interpretación, decodificación y asimilación de lenguajes propios de otras áreas como pueden ser la sociología, la antropología, lo jurídico, lo legal, la psicología, la gestión pública y privada, etc..

Se ha ido desplazando a las manifestaciones artísticas del lugar que muchas veces ocupaba de ocio, de llenar vacíos, tanto temporales como materiales, de pasatiempo, de intermedio o de eso que pasa mientras no pasan las cosas importantes, a ser valoradas y reconocer las amplias posibilidades existentes en el Arte para viabilizar acciones que de otra manera no resultan ni eficaces ni fácilmente aprehensibles. Vengan dadas desde las manifestaciones de arte efímero o desde obras que permanecerán materialmente en el tiempo y espacio en donde se emplazan o constituyen como “objeto”, hay un real universo de recursos a disposición de quien necesite aplicarlos.

Los espacios que reconocen a la vez que requieren de la participación y colaboración de intervenciones artísticas varían entre: instituciones gubernamentales, espacios educativos, organismos de gobierno, Ongs, espacios políticos de diferentes áreas, colectivos de grupos específicos, oficinas de DDHH, familiares relacionados con algún tipo de situación de trata y actualmente muchos padres de hijos que prácticamente nacen veganos y se resisten a comer productos de origen animal. Esto a su vez refuerza la necesidad del orbe artístico de profundizar en reflexiones, búsquedas, investigaciones y posicionamientos para los abordajes. De hecho, algunos investigadores sitúan los orígenes de la conceptualización y

fortalecimiento de la Performance y su amplio universo, en acciones de críticas a ciertos acontecimientos sociales. Algo de lo más interesante es la utilidad de estas acciones debido a su versatilidad. En este sentido desarrollo y perfilo mis Intervenciones como una práctica reflexiva a la que amplío con investigaciones previas y el posterior diseño de nuevas acciones.

Notas

¹Licenciada en Composición Musical y Profesora de Composición (U.N.R. Escuela de Música, Facultad de Humanidades y Artes 2002). Profesora en la Escuela Provincial de Teatro y Títeres N° 5029. Argentina. Santa Fe. Rosario. Investigadora particular. rabbiosiarona@gmail.com

Referencias Bibliográficas

Albarracín, L. (2013). Arte y Política: El caso del “Tucumán Arde” (1968-1969). Revista nuestraAmérica, ISSN 0719-3092, Vol. 1, N°1, enero-junio.

González, M. (2013). Intervenciones en el Espacio Público: performance, mirada y ciudad”. Universidad de Buenos Aires, Argentina. Revista Brasileira de Estudos da Presença . Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre.

López-Cano, R.; San Cristobal, U. (2013). “Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos”. Recuperado de: https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Cano_Opazo-investigacion_artistica_musica.pdf

Longoni, A. y Mestman, M. (2010). Del Di Tella a “Tucumán arde” Vanguardia artística y política en el 68 argentino. Editorial EUDEBA.

Sibilia, P. (2013). “El artista como espectáculo”. Revista Dixit, n° 18.

Taylor, D. (2012). PERFORMANCE. Buenos Aires: Asunto Impreso Ediciones.

3

**Artes, Diseño y Procesos
socioculturales y políticos**

Semilleros

El Chamamé en el centro de Rosario

Florencia Albano

Yamila Allende

Florencia Alonso¹

Introducción

El chamamé acontece en Rosario en los márgenes hace más de 70 años y esto podría vincularse con la migración de las personas en busca de trabajo, y que una vez alojadas en determinados barrios fabriles, generan espacios identitarios de pertenencia donde se puede expresar lo marginado socialmente, como lo fue la cultura guaraní, por ejemplo, y en algunas ocasiones, guiados por un sentimiento de doble desarraigo, como los inmigrantes europeos que luego de rehacer sus vidas en el litoral de nuestro país tuvieron que volver a migrar a grandes ciudades en busca de una vida mejor.

Territorialmente el Chamamé en Rosario ancló en la periferia, es una música que se generó en la orilla, desarrollando un sector fuerte en cultura y tradición. El paisaje sonoro y corporal del chamamé es la cotidianidad de estos trabajadores y sus familias. Aca se aloja un sentimiento de añoranza, nostalgia que atraviesa entre otras cosas la danza, la música y la lengua.

Desde el punto de vista social, históricamente, los gestos o las expresiones culturales de estos pueblos migrantes estuvieron siempre marginalizados, desde el período de reorganización del estado, de construcción de

identidad, donde los sectores dominantes comenzaron a determinar cuál era el folklore nacional. Había en ese entonces, una intención de construir una identidad similar a la europea, blanca, pero sin mirar particularmente a estos europeos, que habían arribado al río de la Plata, y que eran los más pobres, los marginados y con ideas anarquistas.

Cuando se confecciona el repertorio de danzas folklóricas, muchas danzas y muchas músicas que tenían que ver con estos pueblos, de Europa del Este, inmigrantes, guaraníes, correntinos, así como los ritmos afro negroides, quedaron totalmente relegados. A partir de allí se empezó a mirar la música del litoral despectivamente.

Con las migraciones internas de los años 60 del siglo XX todas estas peonas y peones golondrinas que llegan a las grandes ciudades de alguna manera comienzan a agruparse en las márgenes escondida, con mucha vergüenza, con mucho sigilo, para poder saciar la añoranza de lo corporal, desde lo poético, desde la celebración y desde la alegría.

En Rosario, particularmente, es en la periferia donde se instala la industria de la carne Zona sur, Villa Diego, Pueblo nuevo, Villa gobernador Gálvez y es allí donde se asientan sus trabajadores. En el caso de Zona oeste, lo que hoy es barrio Godoy entre 1950 y 1970, era toda zona de quintas, rural, y por aquel entonces fue un territorio donde se instalaron las familias de entrerrianos, correntinos, formoseños, chaqueños y demás. Ellos se asentaron ahí, comenzaron a reunirse, y crearon centros de recreación.

En el caso de barrio Belgrano, se creó el Centro Cosmopolita con salón de baile y salas de juego, y por otro lado, el barrio Godoy, con centros culturales, bailantas, y las famosas carpas, sin dejar de nombrar los propios patios de las casas donde se juntaban a cantar tocar y bailar. Es ahí, en zona Oeste, donde hoy existe una bailanta chamamecera llamada “La Carpa del Encuentro”, que es gestionada culturalmente por una familia de hermanos y funciona los sábados a la noche y domingos al mediodía, y que vamos a tomar como referencia para la realización de este trabajo.

Consideramos que actualmente el Chamame vuelve otra vez a moverse, a migrar, esta vez, desde la periferia de la ciudad o de otras provincias, al centro de Rosario. Se hace ver y sentir de otra manera porque muda de territorio cambiando el público que lo consume, les artistas que lo interpretan y les organizadores que lo producen.

La cultura no es estanca, no es rígida, no es historia fija, de lo contrario, está acá, viva, en permanente movimiento. Está entreverada y sujeta a diversos actores por lo tanto muta, se re significa, se re construye y se deconstruye junto con los mismos.

Esta investigación aborda este pasaje, este movimiento, con la intención de estudiarlo en un espacio político y cultural del centro de la ciudad: el Distrito 7. Es un espacio que impulsa diversas propuestas culturales y sociales. Una de estas propuestas es el “Club del Chamamé”, el cual se lleva a cabo una vez al mes, y es el punto neurálgico donde nosotras nos ubicamos para el análisis

de este nuevo acontecer del chamamé que lo percibimos como el otro cultural.

Siendo otros los actores que habitan al chamamé, en esta nueva práctica cultural, que acontece en un territorio céntrico muy distinto al que aloja a las chamameceras en los barrios periféricos, observamos que los rituales y códigos también son otros, como así la clase social, los vínculos de sus habitués y el espacio físico y simbólico que se le brinda al baile.

Objetivos

Analizar la manera en que los actores construyen y resignifican al hecho cultural chamamecero a través de los encuentros que realizan en el Club del Chamamé en el distrito 7, ubicado en el centro de la ciudad de Rosario.

Comprender las diferencias que existen entre el chamamé en una bailanta de barrio, particularmente La Carpa del Encuentro, y el Club del Chamamé, en el centro de Rosario.

Considerar las distintas miradas sobre el baile y el espacio que se genera para su interpretación en ambos lugares y el diálogo que existe entre la danza y la música.

Metodología

Las técnicas de investigación utilizadas para el desarrollo de este trabajo fueron:

Cuatro observaciones participantes en el centro cultural, donde los criterios para la recolección de datos fue-

ron acercarnos al territorio para conocer desde adentro el movimiento migratorio.

Dos entrevistas grabadas y luego desglosadas en notas a bailarinas, gestoras culturales y docentes de chamamé. Dichas entrevistas fueron hechas específicamente a estos sujetos porque pertenecen a la cultura chamamecera para reponer los objetivos del trabajo y resignificar esta nueva práctica cultural céntrica.

Resultados y discusión del tema análisis de datos

Con los datos recopilados y utilizando como referencia a la “Carpa del Encuentro”, bailanta chamamecera ubicada en la zona Oeste de la ciudad de Rosario, analizaremos lo que acontece como propio en el espacio del D7.

Contexto sociocultural

La “Carpa del Encuentro” es una bailanta chamamecera reconocida de la ciudad de Rosario que se ubica en zona oeste y tiene más de 30 años de existencia y que actualmente la coordinan entre hermanos, fue gestionada por su padre y heredada. Ellos conocen a todas las personas que asisten a ese lugar y las personas que asisten se conocen entre sí, fácilmente se dan cuenta cuando asiste una persona nueva al lugar. Funciona como bailanta los sábados a la noche y domingo al mediodía. Les asistentes son generalmente familias de otras provincias, migrantes de Corrientes, Chaco, Entre Ríos, Santiago del Estero, Misiones que están instalados en los barrios y que toda

su vida se desarrolla allí, su trabajo, sus vínculos, sus costumbres y cultura, y que han migrado principalmente para conseguir mejores trabajos.

El “Club del Chamamé” transcurre en el centro de la ciudad de Rosario y tiene alrededor de 6 meses. Fue gestada y organizada principalmente por Homero Chivarino, migrante de Pasos de los Libres, Corrientes. Si bien hay un público que suele ir seguido, la gente varía mucho. También suelen ir migrantes de otras provincias pero que han migrado para estudiar alguna carrera del ámbito formal y tienen otras posibilidades y accesos.

Esta reconstrucción de los contextos sociales y culturales en los que se desarrolla la práctica del chamamé indicarían la existencia de públicos diferentes, cuyos capitales simbólicos, políticos, culturales y económicos se diferencian entre sí, y por esto creemos que los intereses de sostener y participar de esta micro cultura del chamamé son distintos.

Público y espacialidad

A ambos espacios asisten familias, grupos de amigos o personas que van individualmente. El rango etario es muy amplio, desde niños a 90 años aproximadamente.

La Carpa del Encuentro tiene un espacio físico relativamente grande, cerrado y al fondo y afuera comparte espacio con una canchita de fútbol. Las mesas se disponen alrededor de una gran pista de baile que a su vez está pegada al escenario en semicírculo lo cual hace que se

vea desde cualquier lado que estés sentado o bailando. En el patio, al lado de la canchita de fútbol hay dos altares gigantes, uno dedicado a la virgencita de Itatí y el otro al Gacuhito Gil, donde las personas le dejan sus ofrendas características, cigarrillos prendidos y vasos de birra llenos.

Si bien hay un servicio de cantina que ofrece bebidas, empanadas fritas y asado, cada persona puede llevarse para comer, incluso muchos llevan hasta manteles.

En el Club del Chamamé, físicamente, el lugar se dispone cómo un gran rectángulo donde por un lado se encuentra la entrada y al final del mismo en el extremo opuesto se ubica un gran escenario. Las mesas y sillas ocupan casi la totalidad del espacio entre la puerta de entrada y el escenario, como si fuese un gran teatro con mesas, donde prácticamente no hay espacio para bailar, solo un pequeño lugar pegado al escenario de 4 x 2 metros aprox. Arriba del escenario en el lado izquierdo había un altarcito al gauchito gil, que consta de una mesita, con un estatua chiquita del gauchito y la vela roja característica sin ninguna ofrenda.

Posee un servicio de buffet donde se puede beber y comer pizza, papas fritas y demás comidas que suelen aparecer en bares pero las personas no llevan desde sus casas lo que consumen en el lugar.

¿Hay dos clases de música? ¿Una que dispone a escuchar y otra a bailar?

Según lo que pudimos observar, la parte musical en el d7 se divide en dos momentos bien marcados y dife-

rentes. En primer lugar, cuando la gente está comiendo, suelen tocar musiques que por lo general son de clase media y que han tenido acceso a estudio de música formales, y tocan, según el organizador del evento, música que es “para escuchar” (con esto nos referimos a un fenómeno que se da, que se marca por el público mismo y los músicos en escena, en donde encasillan lo que suena en algo meramente auditivo, que no se puede combinar con danza). Luego, cuando la gente ya terminó de comer, viene un segundo momento de música “para bailar” (esta otra apreciación la sostenemos del mismo modo que la anterior), que por lo general tocan musiques de barrio, que han aprendido música por transmisión familiar, que también circulan y tocan en bailantas barriales y populares.

Esta división de momentos ha sido claramente marcada por el organizador en dos oportunidades cuando al finalizar la primera tanda de musiques en el escenario dijo “hasta acá llega el Club del Chamamé, ahora arranca la bailanta”.

Estas expresiones que ponemos entre comillas, nos generan muchas preguntas e intrigas acerca de qué es la música para bailar y qué es la música para escuchar, en qué ambientes se hace esta división y quiénes validan estas categorías.

Contrariamente, estos dos momentos, no se ven en la carpa del encuentro. No hay un momento para comer y escuchar música y otro para bailar. Si bien hay gente que va a sentarse y otra a bailar o gente que pasa por las

dos situaciones, eso se da durante todas las agrupaciones chamameceras que van a tocar. Además de las agrupaciones chamameceras siempre va un conjunto de cumbia tropical.

Danza

En cuanto a la danza, los estilos y las formas de moverse, son distintas. En la bailanta, sucede de manera espontánea, por el simple hecho de disfrutar el encuentro, el compartir y hacerse de ese ritual todos los fines de semana. Vendría a ser como una forma de vivir. Hay tantas poéticas de la danza como personas asisten.

En el centro, la danza es escasa. Lugares como el distrito 7 por todo lo que venimos exponiendo, invita acotadamente a la danza y al baile. Además por el público que se acerca, las características y sus formas de moverse indicarían que hay una especie de “código silencioso” que regula la pista de baile donde se animan a bailar les bailarines “más experimentados” o que de alguna manera “están autorizados” a bailar y que produce mucho pudor a las demás personas a pararse a bailar “sin saber” y dejarse llevar por la música.

En ambos espacios se observan algunas pocas mujeres bailando con mujeres y en ninguno de los dos, hombres bailando con hombres.

Por último cabe mencionar que en el d7 siempre hubo poco espacio para bailar y si ese espacio se amplió en alguna fecha, fue por pedido y militancia desde las

personas que se han parado a bailar. Dicha gestión no la proporcionó el D7 ni el organizador.

Agrupaciones y bailarines invitades a bailar

En la Carpa del Encuentro es común que bailen agrupaciones chamameceras de barrios. Estas agrupaciones están conformadas por personas de edad muy variada, de niños a adultos. Poseen un vestuario característico. Mujeres con pollera, alpargatas, camisa y a veces chalecos bordados con el nombre de la agrupación. Hombres con bombacha de campo, botas, camisa y chaleco que también puede estar bordado. Cuando se los invita a bailar todos las personas se sientan y la agrupación ocupa toda la pista de baile. Normalmente se invita a una agrupación diferente por fin de semana.

En el d7, se invitó a bailar a un taller de danza litoral que se formó en un centro cultural del centro. El mismo está conformado por adultos y dirigido por una profesora de danza folklórica. Bailaron en el poco espacio que había para bailar ese día, no se les hizo un espacio especial ni se previó si entraban todos ahí. También en otra fecha, bailó una pareja de baile acompañando a un músico en la parte del Club del Chamamé que denominamos “para bailar”. A ellos tampoco se les hizo espacio para que entren y puedan bailar tranquilamente.

Paridad de género

Observamos que las agrupaciones musicales que se presentan en las bailantas en su mayoría están constitui-

das por hombres.

En cambio en el d7 aparecen más mujeres músicas. De hecho una fecha entera fue destinada a “las mujeres del chamamé”.

Promoción y difusión del Club del Chamamé

Desde el Distrito 7 lo promocionan en sus redes, Facebook e Instagram, como un “espacio para el encuentro con la música del litoral y sus artistas, los de hoy y los de siempre”.

En el primer flyer del Club, se presenta a sí mismo, como “show en vivo con público” pero luego en el segundo flyer desaparece esta aclaración y aparece debajo de los nombres de los músicos “que son para escuchar” y al lado de los músicos que “son para bailar” “chamameceada y baile de trasnoche”. En la segunda fecha el organizador invitó a que una bailarina y docente de danza folclórica litoraleña participe con su taller de danza litoraleña pero dicha participación no figura en el flyer principal.

Conclusiones

Lo que emerge en el Distrito 7, en el “Club del Chamamé”, ahora en el centro de la ciudad, podría considerarse Lo Otro cultural. Sujetos políticos y sociales con intereses diferentes a los de la periferia.

Cuando hablamos de un Otro, estamos hablando de nosotros. De qué nos caracteriza a nosotros, qué nos

gusta, qué decisiones tomamos, cómo las tomamos, como vivimos. Al hablar de un Otro estamos señalando lo que somos nosotros en realidad. Algo de esta idea bastante confusa aunque esclarecedora cuando hablamos de identidad cultural, es lo que queremos poner en la mesa, ya que notamos que los hacedores de este espacio son Otros, como también su campo simbólico cultural y el diálogo propio entre el baile y la música. Citando a Olga Lucia Molano,

De acuerdo con estudios antropológicos y sociológicos, la identidad surge por diferenciación y como reafirmación frente al otro. Aunque el concepto de identidad trasciende las fronteras (como en el caso de los migrantes), el origen de este concepto se encuentra con frecuencia vinculado a un territorio.

Consideramos que el Distrito 7 con el club del chamamé, es un otro cultural, ya que es lo distinto, lo nuevo, lo desconocido, lo que genera distintos códigos y respuestas a medida que van pasando los encuentros. La cultura del chamamé, con todos sus rituales y tradiciones, es ancestral, viene de largos caminos y tiempo. El emerger en otro espacio, céntrico, diríamos menos convencional, o ajeno a donde siempre convivió, es lo otro cultural. Existe y a la vez coexiste. Es independiente y a la vez depende de la costumbre.

Hay una diferencia muy marcada entre este espacio y otros: “sus actores”. Citando a Cintia Kluczkiewicz, una de las personas entrevistadas

La diferencia es justamente quiénes son los prota-

gonistas. En los barrios es la gente del barrio, y lo que vamos a encontrar es “gente que hace sabiendo pero no sabe que sabe”, gente que “no tiene técnica pero tiene técnica” desde el punto de vista de la danza, es gente que baila y toca todos los fines de semana. Que además tienen una íntima relación con el culto religioso, el encuentro es un encuentro ritual necesario, es esa misa que ellos necesitan darse, hay un almanaque, una agenda donde el cincuenta por ciento de los eventos tienen que ver con el culto religioso. Están las orquestas que viven de estos eventos en estos circuitos, y están los programas de radio también, y entre todos hacen una tribu una gran familia. Las bailantas en los barrios son una necesidad, ritual, religiosa y económica. Es un espacio íntimo donde van las familias donde se conocen todos. En las bailantas del centro no pasa eso, nos podemos tal vez llegar a conocer de la facu o de otro lado, pero nos vemos solamente ahí, seguramente no nos conocemos entre todos. El vínculo es otro entre los participantes, los espacios del centro son más permeables, de escucha y recreación, se generan momentos acústicos donde el público va a escuchar y en las bailantas del barrio no se dan esas cosas, por ejemplo si va alguien que no es de ahí lo van a mirar mal, los códigos son los códigos del barrio mismo. Los códigos son otros, la construcción del lenguaje es otro, en los espacios del centro hay una elaboración o intelectualización de la poética del danzar, hay un disfrute pero entendido desde estos lugares, y en una bailanta de barrio los códigos son los códigos del barrio

El Chamame migra, migra porque migran los sujetos, y en cada traslado hace que un nuevo sector de la

sociedad se sienta identificado con esta práctica, le pertenece a más personas, se abre en el territorio, incluye a otros actores y desarrolla nuevas formas de hacer, es decir, resignifica constantemente la práctica cultural.

En estas resignificaciones, y en esta migración al centro, el programa político cultural del público del D7 incluye la cuestión de género, un tema no menor como lo es la paridad de género. Allí se expresa una alianza, una emergencia en la que se está vinculando una práctica migrante con las preocupaciones que este público en particular tiene.

En cuanto a la resignificación del movimiento, podríamos decir que en la bailanta barrial, la danza está apegada a las costumbres, las personas bailan, de diversas formas, sostenidas en el lenguaje “chamamé”, pero sin importar si bailan sobre la métrica o no, cada quien tiene su propia forma y su propio ritmo, no existe una norma en que basarse para ver “quien puede y quien no puede bailar”. En el centro de la ciudad, en el Distrito 7, la danza parece responder a una norma, a ese “código silencioso”, que habilita o deshabilita a las personas a bailar y son muy pocos los que se animan a pararse y bailar, sin importar la métrica, por el simple hecho de disfrutar y formar parte de un ritual.

En cuanto a la música, aparece como nuevo una instancia de escucha de tipo concierto que está dada por la mayoría de los sujetos que intervienen en esta práctica. Como un diálogo entre público, organizadores y músicos. En esta resignificación, se disocia la música para

generar dos acciones, por un lado aparece la música que dispone para “escuchar”, que coincide con el momento para comer, y por el otro, aparece la música que dispone para “bailar”, que coincide con el momento post comida. Estas acciones son pautadas por los organizadores, donde el motivo que divide el momento “para escuchar” y “para bailar” es variado, y varía según la edición del evento. En todas, la primer parte, que es de música “para escuchar”, la mayoría de las personas comen y se mantiene un formato del tipo “show con público en vivo” (así como se menciona y promociona el club en el primer flyer), y les musiques que tocan son reconocidos, respetados y de un formato más “académico”; la parte de la música para “bailar” generalmente la anuncia una guitarreada (espacio donde se juntan diversos musiques a improvisar), o musiques que suelen tocar en chamameceadas de barrios, donde la música claramente cambia y no es académica. Más allá de esta división dirigida, siempre hubo personas, minoría, que se pararon y bailaron en el pequeño espacio que había y que pidieron una y otra vez a los organizadores que amplien el espacio para bailar.

Sostenemos entonces, por lo mencionado anteriormente, que la danza y la música del chamamé es una práctica situada, y con esto, nos referimos a que es una práctica que se desarrolla en un territorio, que posee un contexto y no puede escindir de él para que la misma suceda de tal manera. La práctica cultural es por y para los sujetos y son los sujetos los que construyen y la resignifican, como una especie de círculo artístico-cultural que se retroalimenta.

Consideramos también que el chamamé, reciente-

mente declarado por la UNESCO como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, viene hace tiempo trascendiendo límites y no podemos más que celebrar su expansión a más territorios y sus varias resignificaciones. Esa cultura tan bastardeada, tildada de música y baile de “menchos”, tal vez desprestigiada por popular, por ser la música de obreros, paisanos y amas de casa, ahora migra y se expande y trasciende nuevos sujetos, nuevos trabajos, nuevos escenarios. En palabra del Chango Spasiuk

Tradiciones y músicas folclóricas hay en todo el mundo, pero el chamamé tiene una particularidad que es lo que se subraya cómo La Nación Chamamecera que no solo tiene que ver con las provincias del nordeste de Argentina, con el sur de Brasil, con parte del Paraguay y de Uruguay; es una música que es el Mercosur antes del Mercosur. En muchos lugares del mundo la diversidad es un problema, el chamamé en todos sus aspectos nos demuestra que la diversidad es un tesoro y el chamamé expresa ese tesoro. Donde convergen los jesuitas, pueblos originarios, inmigrantes y la población criolla y mestiza, todas ellas convergen en un mundo sonoro y en una tradición maravillosa que lo podemos ver en la música popular argentina y en especial en esta tradición que es el chamamé. En su danza, en su canto poesía y música, en toda su expresión sonora esa diversidad de colores hace que tenga muchos elementos para ser un patrimonio para la humanidad. Para cuidar y que nos haga recordar que la diversidad es un maravilloso espacio. Deberíamos aprender de las otras culturas y de los otros. Porque en ese encuentro se pueden dar tradiciones maravillosas como estas...

Notas

¹Albano, Florencia. Allende, Yamila. Alonso, Florencia. Estudiantes de 4to. Año, Unidad Curricular “Prácticas Investigativas” del Instituto Provincial de Danzas N° 5929 “Isabel Taboga”. Argentina, Santa Fe, Rosario. Floralonso089@gmail.com, florenalbano@gmail.com, yami.allende.8@gmail.com

Referencias Bibliográficas

Gonzalo Pereyra. “El cañonazo”, la revolución chamamecera de Ramón Merlo en Pueblo Nuevo”. Editorial Ciudad

Molano, Olga Lucia (2007). “Identidad cultural. Un concepto que evoluciona”. Revista Opera. Volumen 7, pp. 69-84.

Rodríguez, Lucía. “Chamame: nadie grita por gritar”. Revista Apología. El mapa, paginas negras

Rodríguez, Lucía. 22 de enero de 2021. “Bailar el abrazo”. Página 12

Rodríguez, Lucía. 17 de septiembre de 2017. “Gente que baila”. La Capital

Habitar el encuentro

Clara Antunes ¹

Introducción

La suscitación es el anhelo de poder compartir un sentimiento de esperanza con alguien más, es la voluntad y el deseo de encontrar compañía en un camino -que de lo contrario sería intransitable- hacia algo mejor. “Habitar el encuentro” tal es el título de este escrito, no es una mera combinación de palabras que me resultaron atractivas para llamar la atención de quien lo lea, sino la expresión de una profunda necesidad de suscitación del deseo de compartir una esperanza de manera colectiva.

Como proyecto de tesina de grado para finalizar la carrera de Licenciatura en Bellas Artes, este trabajo se ubica, dentro de mi trayectoria personal, en aquel momento bisagra donde hacen síntesis múltiples procesos formativos que me dio la Universidad Pública Argentina a la vez que propician un suelo fértil para nuevos laboratorios políticos y poéticos. Sería sesgado intentar dar cuenta de mi producción plástica de manera escindida de los valores, ideas y prácticas que he podido construir a lo largo de mi tránsito por la educación pública universitaria que fue intensamente marcado por mis mentoras, compañerxs y la comprometida militancia política. Si bien la extensión del presente escrito no admitiría que me explaye sobre las muchas formas en que las experiencias colectivas de la universidad pública han moldeado las ideas presentes en mi tesina de grado, pediría a mis

lectores que tengan presente que la autora de este trabajo jamás hubiera sido capaz de dar forma a tales obras sin aquellas experiencias vitalmente transformadores. En momentos donde la precarización de la vida es rampante y los derechos mas fundamentales se ven acechados por la intolerancia más desdeñosa, siempre ha sido la acción colectiva y colaborativa la que –contra toda violencia – me ha hecho creer, resistir y poder pensar la proposición de otras formas de existencia.

De esta manera, impulsada por el anhelo de forjar un arte que colabore con la construcción de una nueva y mejor sociedad, me he dado a la tarea de explorar y proponer otras formas de habitar el mundo desde la construcción de lógicas no hegemónicas, como aquellas pertenecientes al orden de lo vincular y la aprehensión sensible del mundo. Influenciada por el pensamiento de Suely Rolnik en su propuesta de aprehensión del mundo en tanto campo de fuerzas capaz de afectarnos, donde las líneas entre el yo y el otro, el yo y la “alteridad” se vuelven porosas, donde las ideas de jerarquía y dominio pierden sentido, mis obras buscan e invitan a habitar esos encuentros y vislumbrar sus configuraciones posibles como tejidos de otro estar-siendo. Asimismo mis imágenes en tanto producciones simbólicas pertenecientes a un campo específico como lo es el mundo del arte, buscan posicionarse dentro de él trazando conexiones y entablando conversaciones que permitan inaugurar nuevas genealogías en el propio terreno. Las conversaciones que paulatinamente he logrado entablar con artistas mujeres de nuestra región se me han presentado primeramente como terreno fértil para la construcción de nuevas for-

mas sensibles y en segundo lugar me han permitido repensar mis inscripciones dentro de la historia del arte y la potencia de transformación que envisten la irrupción de nuevas narrativas.

A continuación daré cuenta de los distintos aspectos que hacen a este proyecto teniendo presente el carácter dialéctico inherente al desarrollo de la producción artística. El orden en que presentaré las distintas facetas no responde entonces a un orden cronológico sino al mejor ordenamiento que he encontrado para articular mi pensamiento/producción a lo largo del tiempo. Debe tenerse en cuenta que este proyecto no está concluido y sigue desarrollándose en el presente.

Una vibratilidad deseante como punto de partida

Como he apuntado en los primeros párrafos, poder producir un arte comprometido con la realidad es para mí, fundamental. Es muy común que asociemos rápidamente esas capacidades del arte para con la realidad a obras de carácter figurativo o realista de manera casi exclusiva, dejando fuera del juego a toda poética que se proponga operar desde otros lugares, es decir, por fuera del campo propio de la representación. De ninguna manera creo que las expresiones que se valen de formas representativas o que presentan elementos figurativos/narrativos sean menos comprometidas, simplemente busco ampliar el registro de este último concepto a toda poética que se proponga transformar aquello que hoy es o por lo menos los imaginarios que tenemos de ello. Esto podrá parecer una aclaración sin mucha importancia para algunos, pero para quienes estén intentando pensar en

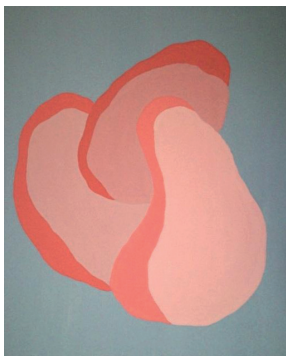
arte –especialmente quienes vengan de ámbitos de militancia política – estas palabras (que lejos están de ser originales pero necesitan quizás que insistamos aún en ellas) puedan resultar al igual que para mí, liberadoras. Es así que luego de mucho tiempo de frustración ante mi imposibilidad de encontrar resoluciones plásticas de tinte más narrativo para aquellas temáticas que ansiaba trabajar decidí dar paso y acción a una vibratilidad deseante que me permitió explorar nuevas zonas del mundo sensible. Este fue mi punto de partida. Poner como motor de la producción artística a mi dimensión deseante no solo volvió mi obra algo tangible y no un fantasma de aquello que pretende ser, sino que me permitió inscribirme en un linaje de prácticas que abogan por nuevas formas de existencia desde propuestas ligadas a la expansión de la experiencia palpable de la vida y la vincularidad en tanto procesos subjetivantes complejos mediados por poéticas específicas. Así el deseo como dimensión necesariamente política del ser se vuelve fundamental en este proyecto.

Dentro de este linaje en el que he decidido inscribirme se encuentra en un lugar privilegiado la obra de Lygia Clark y junto a ella el pensamiento desarrollado por Suely Rolnik a partir de la obra de la artista brasileña. Rolnik (2005) reflexiona acerca de dos formas de experimentar el mundo, completamente distintas que responden a las diferentes capacidades de nuestros órganos de los sentidos. Mientras las capacidades corticales se corresponden con el sentido de la percepción por el cual aprehendemos al mundo como un mapa de formas sobre las que proyectamos representaciones y que se encuentran separadas del sujeto que es quien percibe; la capacidad sub-

cortical de los órganos de nuestros sentidos se relaciona con la sensación y posibilita aprehender aquello que de otro modo es entendido como alteridad, ahora como un campo de fuerzas que nos afectan y se hacen presentes en nuestra corporalidad constituyéndola, generándose una existencia compartida, un estar siendo en conjunto donde se vuelven porosas las divisiones tajantes de los paradigmas binarios tales como el de sujeto/objeto yo/otrx. A esta última capacidad Suely Rolnik la denomina cuerpo vibrátil.

Sin título, acrílico sobre tela, 2020, Clara Antunes
Sin título, acrílico sobre tela, 2020, Clara Antunes

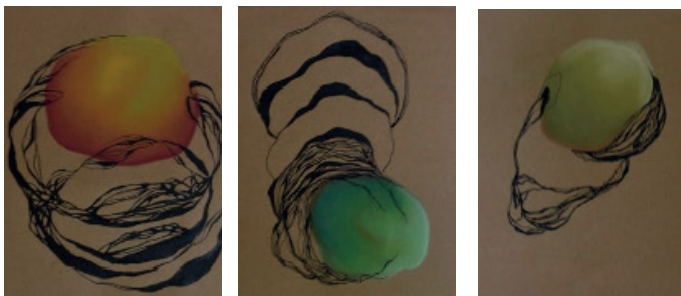
Esta idea de cuerpo vibrátil, que lejos de ser un ejercicio de pensamiento teórico es una teorización sobre aquello que se pone en acción en las obras de Clark, me abrió las puertas a poder ampliar mi registro de lo real sensible y poder pensar el terreno de la existencia compartida como la habitación de un encuentro. Así comencé a buscar construir imágenes que dialoguen con la experiencia de esta vibratilidad-corporalidad-deseante. El lienzo y el pincel, el papel y la tiza, la tinta y el papel son instrumentos que me habilitan el diálogo dándole una especie de registro a aquello que no puede del todo reponerse en la observación de estas imágenes pero que con un poco de suerte a través de ellas puede ser evocado e intuido. Formas que se abalanzan unas sobre otras, invadiendo y dejándose invadir deseantes para dar a luz a nuevas espacialidades. Líneas que se desplazan y ceden espacio ante las tonalidades del color para que inunden el plano. Sutiles variaciones de contraste, tono y satura-



Sin título, acrílico sobre tela, 2020, Clara Antunes

Esta idea de cuerpo vibrátil, que lejos de ser un ejercicio de pensamiento teórico es una teorización sobre aquello que se pone en acción en las obras de Clark, me abrió las puertas a poder ampliar mi registro de lo real sensible y poder pensar el terreno de la existencia compartida como la habitación de un encuentro. Así comencé a buscar construir imágenes que dialoguen con la experiencia de esta vibratilidad-corporalidad-deseante. El lienzo y el pincel, el papel y la tiza, la tinta y el papel son instrumentos que me habilitan el diálogo dándole una especie de registro a aquello que no puede del todo reponerse en la observación de estas imágenes pero que con un poco de suerte a través de ellas puede ser evocado e intuido. Formas que se abalanzan unas sobre otras, invadiendo y dejándose invadir deseantes para dar a luz a nuevas espacialidades. Líneas que se desplazan y ceden espacio ante las tonalidades del color para que inunden el plano. Sutiles variaciones de contraste, tono y saturación que aparecen y desaparecen en el tiempo de miradas de larga duración, de miradas de una temporalidad sin

tiempo. Líneas que vibran, se recubren unas a otras ensimismándose y luego se distancian dejando largas dimensiones al vacío que se ensancha reclamando para él también una presencia casi siempre olvidada por temerosa.



Sin título, tiza y tinta sobre papel, 2020, Clara Antunes

Pero en dónde reside entonces la potencia transformadora de mi obra me pregunto. ¿En lo que en un principio pareciera ser el “primer momento” de este proceso productivo que es la exploración de la vibratilidad del self a través de los encuentros entre el plano, la línea y el color? ¿Pero no es eso acaso la construcción del registro de un momento que por definición sólo puede dejar como evidencia de su existencia apenas una fantasmática de su acontecer en las líneas y colores de una imagen? ¿Quizás sea entonces el potencial evocador que este fantasma latente de una vibratilidad deseante puede despertar en otros a través de las imágenes? ¿O es la vuelta de estas materialidades ya constituidas a tratar de trazar nuevas inscripciones en la historia del arte a través del hilamiento afectivo con ciertas artistas u obras y su voluntad de

reconocer el espesor e incidencia presentes todavía hoy? Quizás la potencia de mis obras, pienso, resida en las variadas formas de acontecer y de operar sin reconocer una como primordial o central por sobre otra, quizás sea una existencia rizomática como lo es cualquier existencia que se reconozca compartida.

Intuición una herramienta de conocimiento

Otras formas de existencia necesitan de otras formas de conocimiento de lo real. Los sentidos comunes hegemónicos se asientan sobre los saberes y las lógicas de la razón de tradición positivista de occidente y desde allí plantean formas de relaciones específicas que cada vez más se prueban dañinas y destructivas de la vida. Ejercidas al servicio de pedagogías de la crueldad² estas perspectivas y herramientas de conocimiento con las que nos enfrentamos a la vida cotidiana promueven muchas veces el olvido de la humanidad y las dimensiones vinculares indispensables para la vida en común. Resulta muy dificultoso pensar la construcción de alternativas a partir de las mismas herramientas que favorecen nuestro aniquilamiento. Es urgente la puesta en práctica de herramientas que nos habiliten nuevos conocimientos y nuevas formas de conocer, nuevas formas de hacer, nuevas formas de ser. Los movimientos feministas han comprendido perfectamente esto último y se han dado a la tarea de explorar los saberes desarrollados desde otras dimensiones que no se corresponden con la razón intelectual. Privilegiando la experiencia, la sensación, los vínculos personales, el ámbito de lo doméstico/privado y la intuición han logrado recuperar y poner en valor al-

ternativas a los modos de ser dominantes. Antivilo Peña (2013) rescata la categoría que da Teresita de Lauretis a la idea de experiencia como un proceso por el cual se construye la subjetividad de todos los seres sociales a través del cual una se coloca a sí misma o se ve colocada en la realidad social y con ello percibe y aprehende como algo subjetivo. De un modo similar, considero la intuición como un herramienta metodológica-procedimental fundamental para este ejercicio por su cercanía al ámbito de lo experiencial y lo sensorial. La intuición permite sortear las representaciones que tenemos del mundo y que reproducimos de manera casi automática y automatizadamente. Intuición y deseo son de algún modo inseparables, incapaces de actuar la una sin el otro y en conjunto me han dado la posibilidad de explorar las experiencias de una corporalidad vibrátil por medio del encuentro de los elementos del lenguaje plástico en el plano. A modo de conversación en el sentido en que una conversación implica una co-existencia y una co-habitación mis imágenes invitan justamente a esto: imaginar formas posibles de habitar/estar –siendo en el mundo a partir de encuentros deseantes.

Línea, color, plano conviven en el espacio, se constituyen y se transforman a partir de la existencia compartida y los vínculos que entablan entre sí. Aquí la vincularidad debe ser pensada superando la idea de relacionalidad para hablar de co-presencia, co-existencia o de un estar siendo posibilitado únicamente en el encuentro. No hay color sin algún tipo de plano como la línea no puede hacerse presente si no es a partir de algún tipo de pigmento, y los planos han de convocar alguna de estas

otras dimensiones para hacerse presentes. Trabajar los vínculos que estos elementos pueden presentar en el espacio compositivo es trabajar el terreno de lo posible y si se quiere de lo utópico sobre todo cuando es la intuición la que dicta lo aparentemente fortuito de estos modos de aparecer pero en los que subyacen de manera latente el más profundo deseo como dimensión de lo vivible. Estas operaciones se potencian además a partir de las distintas materialidades elegidas, las cuales despiertan afectaciones y afecciones particulares de cada una.



Sin título, acrílico sobre tela, 2022, Clara Antunes

Estas obras por otro lado, reclaman otra temporalidad ya que su acción o mejor dicho su conformación no se agota en la última pincelada dada en el taller sino que se re-activan en el diálogo con sus espectadores de quienes demandan nada menos que las habiten tanto como se dejen habitar por ellas. Los juegos del contraste simultáneo en los sutiles cambios de tono y saturación

se revelan claves reclamando miradas de larga duración que suspendan el tiempo del reloj y se abandonen a ser flâneur de una experiencia cromática.

Ahora bien, como la existencia no es algo individual ni aislado, la creación y el arte tampoco. Por lo tanto es necesario considerar no sólo las condiciones de posibilidad de ser de estas obras, de estas imágenes, sino también los vínculos que estas pueden establecer una vez existentes.

Linaje materno, inscripciones potentes

Como he mencionado al inicio, los procesos productivos del arte no son lineales sino que establecen relaciones dialécticas entre la reflexión, la investigación/producción y la exploración sensible. En mi caso particular por lo menos, se da una suerte de dinámica pendular (más parecida a como cuando se larga una tarro de pintura que cuelga de un hilo y va chorreando sobre una superficie y formando un patrón y menos como un péndulo de dos puntas de un antiguo reloj) o circular donde voy y vengo todo el tiempo entre estas distintas instancias que a su vez van potenciándose entre sí a medida que se desenvuelve la producción de las obras y me permiten redescubrir mis planteos. A partir de este ejercicio me fui dando cuenta que muchas de las mis imágenes develaban diálogos con artistas mujeres de nuestra región. Comencé a bucear en las formas que podían tomar estos diálogos que se volvieron terreno fértil para la construcción de nuevas formas poéticas. Las obras de artistas como María Laura Schiavoni, Martha Greiner, Dignora Pasto-

relo, Sabina Florio, Cynthia Blaconá, Jimena Rodríguez y muchas más se volvieron fundamentales para la exploración plástica-sensible.



Sin título, acrílico sobre tela, 2021, Clara Antunes

La presencia de estas artistas en mis obras y las posibilidades plástico-poéticas que esto desencadena no es casual ni mucho menos inocente, muy por el contrario refleja y se condice con un recorrido de intereses y vínculos establecidos a lo largo de los últimos años. Ya sea por compartir con varias de ellas espacios de trabajo, lazos afectivos, ya sea porque algunas de ellas comparten amistad con quienes yo considero mentoras y amigas, ya sea porque han sido objeto de estudio de estas queridísimas mentoras y compañeras, pueden rastrearse en cada una de estas figuras lazos, vínculos, conexiones que responden a una política de la afectividad. La dimensión afectiva como dimensión valedera desde donde situarse para la producción de saberes, es también, la proposición de una lógica contra hegemónica del saber-poder. Hacer visible esta red de vínculos es útil a la hora de repensar

las inscripciones de las producciones contemporáneas en las historias del arte y sus narrativas.

Al igual que el privilegio de la experiencia y la intuición por sobre la razón tienen que ver con posicionamientos político-epistemológico de perspectiva feminista, las inscripciones que planteamos para nuestras obras dentro de la historia del arte y las narrativas que construimos a partir de dichos emplazamientos también responden a posicionamientos políticos. En este caso me resulta fundamental rescatar el pensamiento de mira Schor (2007) quien plantea que:

Un indicador del estatus independiente, aunque desigual, de este último sistema, de la falta de comunicación entre el discurso y la práctica artística de cada uno, es el grado en el que, a pesar de la práctica histórica, crítica y creativa de mujeres artistas, la formación canónica en boga entre los historiadores del arte y críticos de la cultura sigue basándose en los antepasados masculinos, aun cuando mujeres artistas contemporáneas –incluso artistas feministas contemporáneas– estén involucradas. Se privilegian las obras de mujeres cuya paternidad puede establecerse y cuyo trabajo se puede asimilar dentro del discurso del arte; y todo esfuerzo está encaminado a asegurar este linaje paterno (p.111)

Schor nos llama a cuestionar los modos de legitimación y el lugar que aquellos discursos guardan para la producción ya sea teórica o plástica de las mujeres dentro del campo del arte y propone –reconociéndose a ella dentro de un linaje de mujeres artistas, escritoras y críti-

cas – “la posibilidad de generar preguntas sobre el linaje materno dentro de la práctica artística, el discurso crítico y la enseñanza contemporánea” (Schor, 2007, p.112)

De esta manera los modos de inscripción dentro de la historia del arte y las narrativas que estos inauguran se vuelven también material artístico para la proposición de poéticas específicas. La potencia de estas inscripciones reside entonces en hilar otro tipo de vincularidades que posibiliten la construcción de otros relatos, de otras historias que habiliten y amplifiquen voces históricamente marginalizadas.

El linaje materno que es posible trazar en mis obras se vuelve así mismo material artístico fundamental para comprenderlas más profundamente.

Conclusiones

Aquello que producimos como artistas no existe suspendido en el tiempo y el espacio alejado de todo contexto e impoluto de las marcas del mundo en donde emerge. Muy por el contrario creo que son las obras que toman posición frente a tales cuestiones las que más tienen para ofrecernos, obras capaces de cuestionar y desarmar la ficticia naturalidad del orden dominante, interrumpir la aparente y falsa continuidad rígida de aquello que se presenta como lo que es, para proponer una infinidad de posibles. La potencia de una vibratilidad deseante que descontracture la sensibilidad atrofiada que se nos plantea como la única capaz de constituirnos para poder sobrevivir. El desgranamiento de los mono-relatos exclu-

Notas

¹Prof. Clara Antunes. Miembro del Centro de Estudios y Creación Artística en Iberoamérica. Ayudante de Primera en Problemática del Arte Latinoamericano del siglo XX. Escuela de Bellas Artes. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Argentina. Clariantunes07@gmail.com

²Rita Segato (2018) nombra como “pedagogías de la crueldad a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas”. (p.13)
Antivilo Peña, J. (2013). Arte Feminista Latinoamericano, rupturas de un arte político en la producción visual. Universidad de Chile

Florio S. y Blaconá C., (2020), María Laura Schiavoni a través de sus papeles privados : su vida y su obra más allá de los estereotipos, Rosario, Ed. AGLER; ISBN 978-987-45578-6-5

Referencias Bibliográficas

- Florio S. y Blaconá C.** (2016) *Estar en movimiento*. Martha Greiner. Retrospectiva, libro/catálogo de la exposición homónima, Rosario, las autoras. ISBN 978-987-42-0792-0.
- Florio, S. y Blaconá, C.** (2013). *Casa de muñecas*. Problematización de los estereotipos de género y reinscripciones de lo femenino, Santa Fe. ISBN 978-987-45026-0-5
- Florio, S. y Blaconá, C.** (2013). Autobiografía y subjetividad. Aproximaciones a las obras de Martha Greiner, Laura Rippa y Carolina Montano. *Revista Digital de la Escuela de Historia – UNR*. 5 (8), 77-95. <https://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas/article/view/68>
- Rolnik, S.** (2005). Geopolítica del rufián. En Félix Guattari y Suely Rolnik, *Micropolítica*. Cartografías del deseo. (pp.447-493). Tinta y Limón
- Schor, M.** (2007). Linaje Paterno. En K, Cordero Reiman y I. Sáenz (Ed.) *Crítica feminista en la teoría e historia del arte* (1ª ed., pp.111-130). Universidad Iberoamericana –Biblioteca Francisco Xavier Clavijero
- Segato, R.** (2018). *Crueldad: pedagogías y contra-pedagogías*. Prometeo Libros

Versatilidades en la danza clásica

Aylen Fangio

Rocío Vázquez ¹

Introducción

¿Por qué pensamos en danza clásica y vemos tutú, rodete y zapatillas de punta? Nos ha surgido esta interrogante al observar cómo la sociedad percibe a la Danza Clásica, y hemos notado que aún persiste estas representaciones, estas ideas, sigue instalado de que un tutú y unas zapatillas de puntas determinan a dicha danza como tal y no puede observarse o pensarla por fuera de ello. Durante años hemos visto cómo el cuerpo en la Danza Clásica se fue construyendo bajo los estándares Europeos de piernas y brazos muy largos, sin bustos ni caderas, con cabeza y empeines pequeños que cumplan con un ideal de belleza y estética.

El arte de la danza europea tiene sus orígenes en los bailes cortesanos del siglo XVI y XVII, eran proyectadas por diversas formas iniciales que hasta hoy son tensiones estilísticas y variaciones que constituyen lo propio de este arte. En el caso de la danza europea de los siglos XVI-II y XX pusieron énfasis en cuanto a la representación, al contenido, a la técnica y a la importancia relativa de la destreza o la expresión.

Nosotras como estudiantes Aylen Fangio y Rocío Vázquez de cuarto año del Profesorado de danzas Isabel Taboga apuntamos a analizar sobre los vestuarios en la

danza clásica en la contemporaneidad y aspectos relacionados con ellos como lo son el peinado y el maquillaje. En las escenas contemporáneas se cuestionan estos estándares, mediante la presentación de obras que desafía lo básico de la Danza Clásica. Por ellos vamos a desarrollar un resumen histórico de dicha danza sobre los cambios, evoluciones y rupturas durante varios siglos.

Perspectiva histórica de la Danza Clásica ***El Ballet Cortesano***

En los comienzos de la danza como ballet eran para entretenimiento de la realeza de una forma de ritual en Italia renacentista, estas eran realizadas por serie de rutinas coreográficas realizadas por aristócratas, hombres y mujeres, con sus elaborados trajes de corte. Estas danzas eran habituales en las bodas de la élite, donde los miembros del público se unían a la diversión. Estas primeras danzas eran inspiradas en seres mitológicos e incluso incorporan símbolos políticos.

El primer ballet cortesano tuvo lugar en 1573 en la corte francesa, impulsado por la reina de Francia de origen italiano Catalina de Médici. En sus inicios, el ballet no era blanco ni era femenino, era en cierta forma solo entretenimiento para los de la aristocracia. Se trataba de una disciplina exclusivamente dirigida a los hombres hasta que Luis XIV decidió profesionalizar en 1661 con la primera Academia Real de Danza. Ellos eran los que hacían los roles masculinos y femeninos, llevando vestimentas de la época con muchos brillos, trajes complejos de la corte, pelucas y demás, hasta que las mujeres entra-

ron en escena a partir del siglo XVIII. Por aquel entonces las bailarinas vestían igual que sus espectadoras.

Eran eventos que tenían un libreto, en que cada participante tenía un lugar asignado, una serie de actos que realizar, e incluso tenía asignados vestuarios, elementos y un orden en la presentación. Los libretos solían tratar de escenas de dioses o de historias míticas, pero los personajes eran encarnados por los mismos miembros de la corte, que reproducían su lugar en la jerarquía real a través de papeles análogos en la jerarquía mítica. Todos eran ejecutantes y a la vez todos eran público.

En la última década del siglo XVIII se empezaron a producir en Europa los primeros ballets prerrománticos: eran intimidantes y poco perceptibles, contaban historias de amor y retomaban elementos folclóricos, contrastando con los ballets mitológicos del clasicismo. Además, en la época napoleónica se introdujo un nuevo tipo de vestuario escénico que permitía mayor libertad de movimiento, especialmente a las mujeres: zapatillas lisas y blandas, mallas, vestidos ligeros y tutús. Estas modificaciones desarrollaron un ballet más virtuoso y expresivo, que utilizaba menos la pantomima.

El Ballet Romántico

A partir del siglo XIX surgieron los ballet que hoy en día son familiares al público moderno. Con la Revolución francesa los gustos cambiaron, y el ballet se separó de sus raíces cortesanas. Una de las principales características de este estilo es enamorar con pasos sencillos y elegan-

tes, es un baile en los que los enamorados se acercan y se seducen, los pasos son sencillos, elegantes y los movimientos son muy delicados. El ballet romántico tuvo su mayor apogeo aproximadamente en los años de 1815 a 1845. En estos treinta años fue un estilo de baile muy utilizado, pero más tarde se declinó su uso. Al igual que en el ballet clásico, el vestuario que se utiliza en este estilo de danza consiste, en el caso de las mujeres, en leotardos para los ensayos y tutús en las presentaciones, zapatillas de media punta para las niñas y de punta para las mujeres con experiencia. En el caso de los hombres, se utilizan leotardos, mallas y zapatillas de media punta. Las faldas se acortaron y se introdujeron zapatillas de ballet blandas que favorecen el movimiento de los artistas, Las bailarinas profesionales y desarrollaron el baile en puntas durante las primeras décadas del siglo.

Ballet contemporáneo

La danza moderna comienza por las diferentes rupturas y rebeliones producidas por las opresiones de la corporalidad relacionada con la cultura industrial. Son rebeliones de tipo romántico, que invocan la naturaleza, la libertad, la autorrealización y el derecho al placer. Predican contra lo artificial, lo mecánico, lo rutinario, contra la falta de fantasía, contra el pragmatismo mercantil.

Hoy en día, el ballet contemporáneo va más allá del trabajo de los coreógrafos del siglo XIX. Partiendo de las composiciones emocionales y sin narrativa de Balanchine y otros artistas neoclásicos, el ballet contemporáneo busca ser disruptivo, y suele hacer un especial énfasis en

la corporalidad. El vestuario puede ser mínimo, las zapatillas de ballet inexistentes o tener sofisticados efectos especiales que se sincronizan con los movimientos de los bailarines.

El ballet es una forma de arte expresiva, rica y emotiva, y está empezando a diversificarse para incluir a los que antes estaban excluidos.

A lo largo de la historia fueron cambiando los distintos tipos de maquillajes a la hora de realizar una obra escénica. En sus principios los maquillajes, según el personaje que les tocaba realizar, ya sea de rey/reina, príncipe/princesa, campesino/campesina, bruja/hechicera, hada, etc. Cada uno de estos maquillajes eran exagerados a la hora de mostrarse en escena dentro de su personaje. Y con el transcurrir de los años, mediante los distintos directores y/o profesores a la hora de realizar una obra no es indispensable tanto maquillaje a la hora de presentar la obra, ya que se trata de humanizar a los bailarines al representar dicho baile.

Metodología

Analizamos tres obras de Danza Clásica del Instituto Superior Provincial de Danzas Isabel Taboga. Dicho Instituto brinda formación docente y además dentro del aspecto formativo existe un elenco que produce obras, es decir, que no solamente hay enseñanza sino también producción artística.

La obras Friso Beethoven y Babel la hemos visto a

través de un video concedido por la propia directora y la obra llamada Solitude la hemos visto en vivo en El Festival “ El Cruce” llevado a cabo en La Universidad Nacional de Rosario (UNR). Todas estas obras son dirigidas por la docente Lorena Concari, protagonizadas por bailarinas que a su vez forman parte del elenco del Instituto y además son docentes y directoras. En cada una de ellas hemos observado los siguientes aspectos:

En cuanto a la vestimenta los colores utilizados, si la prenda que utilizan se ajusta al cuerpo o no, el largo del mismo si es corto o largo, el tipo de tela, En cuanto al peinado, el largo del cabello, si se encuentra o no despejado de la cara, si todas las bailarinas usan el mismo , el uso o no de apliques para el cabello, si el cabello se encuentra totalmente suelto, parcialmente recogido o en su totalidad,

En cuanto al maquillaje, los colores utilizados, el tono del mismo si es en colores fuertes o claros, si utilizan algún tipo de aplique como glitter, gemas , piedras.

Objetivos

Describir el vestuario, peinado y maquillaje de tres obras de Danza Clásica contemporánea.

Analizar los cambios y persistencias en relación a las matrices modernas.

Resultados y Discusión del tema

En el siguiente cuadro analizamos estas tres obras

que vimos, las diferentes formas de poder crear una obra mediante objetos, sentimientos, etc. Y al finalizar establecimos una discusión sobre las siguientes obras detallando sus diferencias y similitudes, viendo los cambios que se establecieron mediante los pasos de los años.

Nombre de la	"Friso Beetho-	"Babel"	"Solicitude"
Directora	Lorena Concari	Lorena Concari	Lorena Concari
Año	2012	2015	2022
Duración	30 minutos	37 minutos	30 minutos
Participantes	12 bailarinas (6 pertenecientes al elenco) (6 pertenecientes a 4to año)	11 bailarinas (6 pertenecientes al elenco) (5 pertenecientes a 4to año)	23 bailarinas (15 pertenecientes a tercer y cuarto año) (8 pertenecien-
Maquillaje	Todas las bailarinas usan: base correctora de acuerdo al color de piel de cada una, rimmel, rubor, brillo labial. Realzando los rasgos naturales	Todas las bailarinas usan: Base correctora de acuerdo al color de piel de cada una, rimmel, rubor, brillo labial. Realzando los rasgos naturales	Todas las bailarinas usan: base correctora de acuerdo al color de piel de cada una, rimmel, rubor, brillo labial, sombra de ojos igual al color del vestuario de cada bailarina.
Peinado	Todas las bailarinas usan el pelo totalmente recogido mediante un rodete, despejando el cabello del rostro.	Cinco bailarinas usan el pelo parcialmente recogido mediante una cola alta. Cinco bailarinas usan el pelo totalmente recogido mediante un rodete despejando el cabello del rostro. La bailarina restante tiene el pelo corto a la altura de las orejas prolijamente peinado.	El peinado varía entre: trenzas en todo el cabello, trenzas que recogen la mitad del cabello, colas altas, rodetes. 12 bailarinas usan el pelo parcialmente recogido mediante una cola alta. 6 bailarinas usan el pelo totalmente recogido mediante un rodete, despejando el cabello del rostro. 5 bailarinas usan trenzas que

Vestuario	Todas las bailarinas del elenco usan un vestido color azul oscuro, con bordado de lentejuelas a la altura del pecho, largo hasta la rodilla, ceñido al cuerpo hasta la altura de la cintura, el resto del largo suelto. La tela fluida con caída. Las demás bailarinas usan un vestido color negro, largo hasta la rodilla, ceñido al cuerpo hasta la altura de la cintura, el resto del largo suelto. Todas las bailarinas usan zapatillas de media punta color rosa bebé y medias can can color hueso.	Todas las bailarinas usan vestuario color blanco. La tela es fluida con movimiento. Cuatro bailarinas usan pollera corta hasta la rodilla y musculosa. Seis bailarinas usan pantalón y musculosa. Una bailarina usa un vestido corto. Todas las bailarinas usan zapatillas de media punta color blanco.	El color del vestuario de las bailarinas varía entre los colores; azul, color crudo, naranja, marrón y rojo. Veintidós bailarinas usan pantalón y musculosa con una camisa desprendida por encima. Una bailarina usa un vestido corto hasta las rodillas. Todas las bailarinas usan zapatillas.
Diseño Coreográfico	Comienza con la musicalización, luego van ingresando las bailarinas al escenario intercaladamente, realizando secuencia de movimientos improvisados. Ingresa una y baila, entra la siguiente y baila hasta que la última de ellas se va e ingresa el grupo de seis bailarinas de cuarto año luego que terminan su secuencia se reproduce un video de imágenes inspiradoras para realizar esta obra, dichas imágenes son personificadas por las mismas bailarinas.	Comienza la directora de la obra con la lectura de un fragmento de un libro, mientras tanto seis bailarinas van ingresando paulatinamente al escenario, la directora culmina con la lectura y se retira. Las bailarinas comienzan con su secuencia coreográfica, luego se van separando en dúos, uno de ellos permanece en el escenario y los otros dos de-	Comienza con la musicalización, luego van ingresando las bailarinas desde los costados del tapete, tomando cada una su lugar. Realizan una secuencia coreográfica en grupos, alternándose durante el desarrollo de la misma. Mientras un grupo baila, las restantes se encuentran por fuera de la escena de manera estática. Hacia el final se unen ambos grupos, realizan una secuencia coreográfica, culminando la obra con una

Al culminar dicho video ingresan las bailarinas pertenecientes al elenco realizando secuencias coreográficas, se retiran e ingresa el otro grupo realizando su secuencia coreográfica. Este diseño coreográfico se repite una vez más hasta la parte final de la obra donde todas las bailarinas se encuentran en escena realizando una misma secuencia coreográfica, creando una imagen de friso.

La iluminación al comienzo es dirigida hacia la bailarina que se encuentra en escena. Durante el desarrollo hacia el final, la iluminación se encuentra centralizada abarcando todo el escenario. Las bailarinas realizan la pose final, se produce un apagón, luego vuelven a ingresar para realizar el saludo final y se produce un apagón definitivo. La directora de dicha obra se inspiró en las obras de arte Friso tomando de ellas las figuras estáticas para transformarlas en diferentes tipos de movimientos. De allí proviene el video de imágenes mencionado anteriormente.

bajo de él sobre el tapete (suelo anti deslizante). Dos de las bailarinas en escena proceden a leer un fragmento cada una de un libro y al mismo tiempo las demás bailan, terminan y se retiran. Durante el desarrollo de la obra se repite este concepto de lectura y secuencia coreográfica de manera simultánea. Debajo del escenario, sobre el tapete se va alternando la presencia de las bailarinas en escena, entre las pertenecientes al elenco y las de cuarto año. Hacia el final se unen ambos grupos realizan una secuencia coreográfica, culminando sobre el tapete acostadas boca arriba.

La iluminación al comienzo es dirigida hacia el rostro de las bailarinas que se encuentren en la escena.

Durante el desarrollo hacia el final, la iluminación es general abarcando todo el espacio desde distintos ángulos, la intensidad de la misma varía según los ingresos y salidas de las bailarinas.

Las bailarinas realizan la pose final, se produce un apagón, luego vuelven a ingresar para realizar el saludo final y se produce un apagón definitivo.

pose final grupal. La iluminación durante toda la obra es la luz natural, ya que se ha realizado siempre durante el día con la presencia del sol. La directora de dicha obra se inspiró en base a la “soledad” que transitó cada persona durante el aislamiento a causa de la pandemia. Tomó ese sentir y ese concepto y lo transformó en diferentes tipos movimiento



Discusión

En la obra “Friso” percibimos que cumple con las representaciones e ideas que venimos mencionando ya que por ejemplo:

Se realiza en un ámbito sumamente clásico como lo es el teatro donde bailan sobre un escenario y por seguir utilizan el peinado habitual de dicha danza, que es el rodete.

Pero así mismo se deja ver cierta ruptura de los mismos en el vestuario ya que no usan la típica malla con un tutú sino un vestido que incluso tiene bordado en lentejuelas.

También en la inspiración de la directora de dicha obra ya que toma a una obra de arte, la transforma, crea una nueva idea a partir de ella y cobra vida mediante las bailarinas y sus secuencias coreográficas.

En la obra “Babel” percibimos algunas rupturas de las representaciones e ideas que venimos mencionando:

En el diseño coreográfico en el cual existe una dualidad escenográfica por que utilizan el escenario y el prosenio para realizar las secuencias coreográficas. Durante el desarrollo de la obra irrumpe el concepto de lectura donde algunas bailarinas leen fragmentos literarios y de manera simultánea se realizan secuencias coreográficas.

Con respecto al vestuario de la obra destacamos que el color elegido es el blanco y las prendas utilizadas son polleras cortas, musculosas y pantalones las cuales pue-

den corresponder tranquilamente al uso cotidiano.

El peinado que utilizan algunas bailarinas corresponde a dichas representaciones ya que utilizan un rode-te, en otras de ellas podemos notar que rompen con estas ideas al utilizar el cabello parcialmente recogido dejando que forme parte de su corporalidad y por último podemos destacar a una bailarina en particular la cual lleva el pelo corto hasta la altura de las orejas.

En la obra “Solicitude” percibimos una amplia ruptura de las representaciones e ideas que venimos mencionando, por ejemplo:

Se realiza particularmente en espacios urbanos como lo fué en el ámbito del Congreso Encidiartec llevado a cabo en la Facultad de Humanidades y Arte de la Ciudad de Rosario.

Utilizan una amplia variedad de colores vivos (naranja, rojo, azul y marrón) y las prendas utilizadas son pantalones y musculosas las cuales pueden corresponder tranquilamente al uso cotidiano.

El peinado que utilizan algunas bailarinas corresponde a dichas representaciones ya que utilizan un rode-te, en otras de ellas podemos notar que rompen con estas ideas al utilizar el cabello parcialmente recogido mediante colas altas y trenzas.

También en la inspiración de la directora de dicha obra ya que toma un acontecimiento de salud mundial

como lo fue el Coronavirus, el aislamiento y el sentimiento de soledad causante del mismo, transformándolo en diferentes tipos de movimientos.

Conclusiones

Cuando nosotros vemos a una bailarina con el pelo suelto, con otro tipo de maquillaje, descalzas y la vemos bailar podemos igual pensar que estamos asistiendo a un espectáculo de danza clásica.

Con este trabajo llegamos a la conclusión de que no son necesarios estos aspectos para la representación de dicha danza ya que en la contemporaneidad vemos y re prensamos como se van originando algunas rupturas dentro del ámbito de la danza, sea en una institución privada o pública. Poco a poco consideramos que se están generando versatilidades en dicha Danza Clásica, se puede percibir al momento de crear una obra que las inspiraciones son tomadas de situaciones de la vida cotidiana, obras de arte o fragmentos literarios y desde allí se desprenden otras nuevas ideas y representaciones para con el vestuario por ejemplo, donde existe un abanico de posibilidades en cuanto a la elección de los colores, telas y ropaje. Pensando también en los peinados hoy en día podemos observar otras variaciones liberadas de las tensiones ocasionadas por el clásico rodete la cual generaba una imagen de mujer esbelta, con cabeza pequeña y cuello largo la cual se ha modificado por ejemplo al uso de trenzas, accesorios y el cabello parcialmente recogido tomando también al cabello como parte del movimiento y un aspecto que forma parte de la corporalidad de

la persona que está bailando. En el caso de la mujer este cambio deja ver un concepto de “liberación” representado mediante el. Con respecto a la elección del maquillaje podemos notar que se le otorga cierta importancia y se le empieza a buscar relación con respecto a la naturalidad del rostro de los/las bailarines/as, dejando ver un lado más espontáneo de cada uno de ellos/ellas. De esta manera se otorga cierta aceptación a diversas cuestiones estéticas, ciertas rupturas de viejas representaciones socialmente instaladas, consideración a la corporalidad como lo son, los tatuajes, diversidad de cuerpos, talles, géneros y edades, Aunque debemos admitir que no se da en todos los casos, cierta porción de la sociedad difiere de estas rupturas y nuevos conceptos que se están gestando.

Notas

¹Estudiantes de 4to año del Área Danza Clásica del Instituto Superior Provincial de Danzas “Isabel Taboga” N°5929. Rosario, Santa Fe, Argentina. fangioaylen@gmail.com / rociovazm.96@gmail.com

Referencias Bibliográficas

Pérez Soto, Carlos. (26 de Marzo de 2006). “Proposiciones en torno a la historia de la danza”. Punta de Tralca

Tortajada Quiroz, Margarita (2007). “Mujeres-diosas: las bailarinas románticas”. En: <https://www.danzaballet.com/mujeres-diosas-las-bailarinas-romanticas/>

TAMBUTTI, Susana (2007). Teoría general de la danza: apuntes de Cátedra. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. (Inédito).

Vargas, Sofía. (29 de enero de 2022). “Una breve historia del ballet, desde las cortes europeas hasta la modernidad”. En: <https://mymodernmet.com/es/historia-del-ballet/>

Moyo, Tamara. (2017). “El romanticismo del Ballet romántico”. En: <https://conluzpropia.net/blog/romanticismo-del-ballet-romantico/>

Pequeños artistas evocando historias y construyendo memoria para la paz

Helia Milena Florez Londoño ¹

Introducción

Esta investigación co-creación, muestra desde una perspectiva artística, las historias del conflicto armado en Colombia, contada por los niños que las protagonizaron. Esta narración contribuye a la construcción de paz enfocada hacia el reconocimiento de algunas causas del conflicto armado, la reparación simbólica y la memoria histórica de los niños habitantes del sector de Anganoy Rosales Alto del Municipio de Pasto, este sector se ha formado de un asentamiento poblacional no planificado, como consecuencia del conflicto armado que se ha presentado en el departamento de Nariño.

El departamento de Nariño al estar ubicado en la periferia del país, ha sido heredero de algunos factores como: el escaso desarrollo económico y social; la débil presencia del estado; y su posición geográfica como frontera internacional, terrestre y marítima, lo convierte en un lugar estratégico para el asentamiento de los diferentes grupos armados, quienes usan la violencia o realizan actividades económicas ilegales protegiendo sus propios intereses políticos.

Esta problemática influye hacia la agudización del conflicto armado interno y al atropello de los derechos

humanos, particularmente de la población infantil, como: el desplazamiento forzado y refugio; la vinculación y reclutamiento de niños y adolescentes; el uso de menores para campañas cívico militares; las violaciones contra el derecho a la vida, la integridad personal y la integridad sexual; el bloqueo de suministros y servicios básicos; los ataques y ocupación de escuelas, hospitales y otros bienes civiles. La Fundación Plan, asegura que “en Colombia, la guerra ha dejado a más de 2.300.000 niños y adolescentes como víctimas del conflicto armado” (Castañeda, 2018).

Por ello, esta investigación co-creación es útil, puesto que establece al arte como una alternativa de solución que logra la expresión espontánea de pensamientos, experiencias, necesidades y sueños, además la imaginación muestra la intencionalidad de las ideas y posibilita descubrir nuevas formas de aprendizaje significativo y recíproco. El arte cuenta con unas herramientas que permite generar procesos de construcción de paz: desde el reconocimiento de algunas causas del conflicto armado los trazos sobre el lienzo se convierten en voces, unas de tantas, que han quedado silenciadas por años; desde la reparación simbólica se intenta mitigar el sufrimiento, para generar un cambio en la visión de la realidad de los niños; desde la memoria histórica evoca las dolencias de los niños, que se convierten en historias y relatos que perduran en el tiempo.

En la ciudad de Pasto, hay proyectos que trabajan con víctimas del conflicto armado, pero generalmente los beneficiarios son adultos. Sin embargo, los niños son

las personas más vulnerables debido a sus vivencias y a la sensibilidad que les otorga su edad. Como innovación, esta propuesta presenta un plan de actividades que fomenta la implementación de espacios artísticos y pedagógicos para atender las necesidades de los niños ante esta problemática de forma directa.

Cabe señalar el enunciado de la directora ejecutiva de UNICEF, Henrietta Fore, que afirma:

Los niños necesitan paz y protección en todo momento. Las reglas de la guerra prohíben la captura ilegal de civiles, los ataques a escuelas u hospitales, el uso, el reclutamiento, la detención ilegal de niños y la denegación de asistencia humanitaria. Cuando surgen conflictos estas reglas deben ser respetadas y quienes las incumple deben rendir cuentas. Ya basta. Hay que poner fin a los ataques contra los niños (Fore, 2018).

Por último, esta investigación es de suma importancia porque más allá de que el tema está en auge, hoy y siempre requiere un valor fundamental que aporte al proceso del post acuerdo en la vida e historia colombiana. Con la integración del arte se puede mostrar desde otra perspectiva las diferentes manifestaciones de los niños y, con ello, se puede generar una reflexión en torno a la problemática del conflicto armado colombiano, adentrarse en el pasado sin cuestionar y comprender las circunstancias olvidadas por las que muchos pasan. Finalmente, con el desarrollo de capacidades artísticas, las víctimas adquieren la habilidad de otorgarle un nuevo sentido a sus vivencias, cuando narran y esbozan sus historias.

Metodología

Esta investigación co-creación se realizó a través de un paradigma cualitativo; puesto que es propio de las ciencias sociales y educativas porque analiza e interpreta hechos, o procesos de las personas en su totalidad, por ende, se tuvo en cuenta los puntos de vista y perspectivas de los niños víctimas del conflicto armado habitantes del sector de Anganoy Rosales Alto del Municipio de Pasto, con el fin de mitigar miedos, pérdidas y sufrimientos, por esto se transformó el mundo social y mejoró las relaciones interpersonales dentro de la comunidad para aportar a la construcción de paz. Asimismo, se “da importancia a intenciones de sujetos, proporcionando explicaciones e interpretaciones de su actuar. Las ideologías culturales, los valores y problemas morales desempeñan un papel importante en la investigación cualitativa” (De Tezanos, 2002, pág. 26)

Se fundamentó en un Enfoque Crítico Social porque “se encamina al logro de una conciencia autorreflexiva y crítica para transformar la realidad, bajo un contexto cultural en donde el diálogo, el debate y la praxis (relación teoría-práctica), sean los ejes del quehacer investigativo” (Agreda Montenegro, 2004, pág. 28). Con este enfoque se alcanzó propiciar la emancipación y liberación de los sufrimientos de niños víctimas del conflicto armado, de esta manera se potenció la conciencia auto reflexiva y crítica que transformó la realidad social, pues la prioridad fue la voz de los niños, que se volvió pública al ser escuchada y plasmada para rescatar lo humano y mostrar las percepciones, motivaciones e intenciones; por lo tanto, este

enfoque permitió a través del arte crear un espacio de autorreflexión en torno a la construcción de paz para comprender, expresar, comunicar y sanar los impactos de la guerra colombiana.

La Investigación Acción Participativa (I.A.P.) posibilitó la producción de conocimientos para uso colectivo y buscó la transformación social, que llegó a un conocimiento y construcción de un nuevo saber de carácter transformador en donde coexisten dos procesos el conocer y el favorecer a los actores sociales, comprendiendo y mejorando la realidad en la cual se encuentran inmersos los niños, conociendo sus problemas, limitaciones, necesidades y desarrollando sus capacidades y potencialidades.

Dentro de las técnicas de recolección de información se encuentra la observación participativa, conversatorio, autobiografía y taller, Esta técnica fue el punto clave porque se estructuró un plan de actividades que propició que los niños puedan contar sus historias, canalizar energías y compartir en familia para mostrar los beneficios del arte como un medio sanador, estos talleres se desarrollaron en 15 encuentros que se dividieron en 3 fases: Fase de generación de confianza llamada “un viaje a mi ser” que aportó a la subcategoría del reconocimiento de algunas causas del conflicto armado, Fase de co-creación denominada “Perdón y Memorias” que aportó a la subcategoría de reparación simbólica y Fase de comunicación llamada “Evocando Historias, Recobrando Memorias” que aportó a la subcategoría de memoria histórica.

Para los instrumentos de recolección de informa-

ción se utilizó los informes narrativos, los dispositivos mecánicos y la bitácora artística este instrumento fue de suma relevancia para la investigación, porque se tuvo en cuenta los cuatro principios la Inmanencia, trascendencia, remanente, intrascendencia, todo esto para fundamentar el proceso investigativo y realizar las interpretaciones desde el quehacer artístico.

Resultados y discusión del tema

El análisis de resultados se presenta a manera de reflexión teniendo en cuenta las cuatro etapas que se plantearon para la interpretación y reflexión de la información.

Primera Etapa Experiencia Indirecta (Revisión Literaria) Para la revisión literaria se hace una búsqueda de aquellos autores significativos de las subcategorías de la investigación: reconocimiento de las causas del conflicto armado, reparación simbólica y memoria histórica; posterior a esto se realiza una rigurosa búsqueda de los referentes artísticos y videográficos que fundamentan el proceso de co-creación.

Dentro de los retrocesos que surgen en la investigación, está presente la emergencia sanitaria Covid19; por ello, para que se obtenga una mayor difusión de la información se realiza en una página web la bitácora artística y la cronología de la violencia en el arte colombiano desde 1984 hasta el 2021 con un compilado de 85 obras de diferentes artistas.

Discusión

En esta etapa, se da cumplimiento al primer objetivo específico de la investigación: Identificar colectivamente las necesidades sociales y afectivas de los niños víctimas del conflicto armado habitantes del sector de Anganoy Rosales Alto, se observa que dentro de las necesidades sociales y afectivas se encuentran algunos comportamientos que se asocian a la falta de afecto y problemas de autoestima desde los diferentes entornos como social, escolar, familiar y personal.

En el entorno Social, en la mayoría de los casos, los niños no cuentan con un grupo de amigos con quien compartir los sentimientos y emociones, también sienten que no tienen participación y aceptación en los grupos sociales; En el entorno Escolar, no se sienten aceptados porque se encuentran estudiando en un colegio que no conoce su historia de vida, por ello, los niños se ven en la obligación aprender de igual manera que sus compañeros de la institución y esto ha causado desmotivación académica e inclusive la deserción escolar y a causa de la pandemia este descontento aumenta; En el entorno Familiar, los niños se encuentran rodeados de diferentes personas que hacen parte de su núcleo familiar pero aun así en la mayoría de los casos no se sienten apoyados y respaldados por ellos; En el entorno personal, los niños no se sienten amados y no expresaban sus sentimientos y emociones, por ende no se identifican dentro de sus grupos sociales.

Teniendo en cuenta lo anterior, el arte dentro de esta investigación permite mejorar la autoestima y el



S/t de la serie Infancia, guerra y paz

bienestar de los pequeños, puesto que los espacios de co-creación posibilitan la manifestación espontánea de los sentires y pensares de los niños; por esta razón, se toma algunos elementos como la infancia, la educación, la guerra y la paz para crear la obra visual utilizando la mixtura de bolígrafo y marcador desde el 2019 hasta el 2020:

Segunda Etapa Experiencia Directa (Trabajo Con La Comunidad)

Para esta etapa, se implementa un plan de actividades, primero se socializó con la comunidad adulta del sector de Anganoy Rosales Alto, los interesados en participar del proyecto firmaron el asentimiento y consentimiento informado dando el permiso para realizar los 15 encuentros posteriores. Cabe destacar que al inicio de los talleres se contó con la participación de 12 niños de 4 y 16 años, sin embargo, el número fue disminuyendo porque muchos ellos se encontraban con sobre carga académica producto de la virtualidad que se vivió a causa de la emergencia sanitaria Covid19.

En esta etapa se da cumplimiento al segundo objetivo específico: Desarrollar las habilidades artísticas de los niños, para la interpretación de sus necesidades sociales y afectivas y la subsanación de los recuerdos negativos, a través de talleres de pintura, dibujo, y escultura. Por esta razón, se estructura y ejecuta un plan de actividades de 3 fases: Fase de generación de confianza denominada “un viaje a mi ser”, Fase de co-creación llamada “Perdón y memorias” y Fase de comunicación nombrada “Evocando Historias, Recobrando Memorias”.

Discusión

Para la primera fase de generación de confianza “Un viaje a mi ser” los 6 encuentros se realizan de forma individual con el fin de: Identificar las cosas en común, Reconocer el mundo emocional; Generar relaciones de con-

fianza; Compartir experiencias familiares; Tejer vínculos de reciprocidad; Reflexionar sobre la identidad individual y familiar. Esta fase reconstruyó parte del pasado de los niños para favorecer a la subcategoría del reconocimiento de algunas causas del conflicto armado.

En la segunda fase de co-creación “Perdón y memorias” los 4 encuentros que se realizan de forma grupal con el propósito de: Aproximar a la situación de hostigamiento; Reconocer lo que produjeron los actores armados; Identificar los territorios como espacios de interacciones sociales. Esta fase contribuyó a la subcategoría de la reparación simbólica, sin embargo, posibilitar el perdón con los actores que han generado el conflicto armado, fue un proceso difícil, porque los niños no sentían la necesidad de hacerlo o se negaban, es ahí donde la imaginación permite establecer un diálogo con el perpetuador del conflicto armado y simbólicamente aprender a soltar y sanarse a sí mismo, comprendiendo que la vida sigue y que, a pesar de todo, se debe buscar el bienestar de quienes aún están en la vida del niño.

Finalmente, para la tercera fase de comunicación “Evocando historias, recobrando memorias”, a través de los 5 encuentros los niños tienen como desafío evocar aquellas historias no contadas, en torno a lo que sintieron y cómo lo vivieron para realizar una aproximación a una narración animada que evocó sus testimonios personales, en esta fase se comunica el proceso artístico de los niños, primero con los habitantes del sector de Anganoy Rosales Alto y posteriormente con la comunidad de la ciudad de Pasto, para reflexionar en torno a las viven-

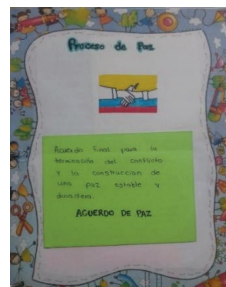
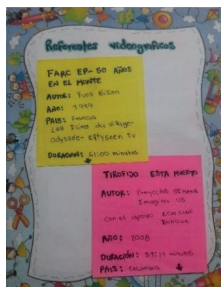
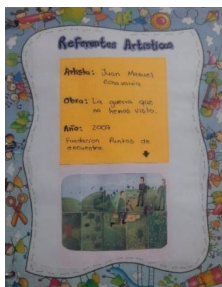
cias de los pequeños y como se debe salvaguardar la vida del niño para que no exista ni repetición ni olvido de los actos violentos. Por ello esta fase contribuye a la subcategoría de la memoria histórica.

Tercera Etapa Reflexión, Interpretación Y Formalización

En esta etapa se reflexiona sobre los impactos de la guerra, se interpreta artísticamente toda la información y se formaliza los resultados a través de los 4 productos que se obtienen: Bitácora artística, Página web, Libro artístico y Foto-libro.

Bitácora Artística. Es un proceso que se lleva a cabo durante toda la investigación y se sustenta de cuatro principios: la Inmanencia (proceso subjetivo del investigador y creación artística); la trascendencia (proceso metodológico, e investigación referencial); el remanente (la huella en el proceso de creación y toda la producción realizada a lo largo de la investigación) y la intrascendencia (proyectos fallidos).

Bitácora Artística



Página Web. Se crea a causa del confinamiento por covid19, dado que era importante mostrar y difundir el proceso investigativo, por ello se opta por la plataforma Wix.com que permite a los usuarios crear sitios web HTML5 y sitios móviles.

Esta página web tiene en cuenta los principios de Inmanencia, Trascendencia, Remanencia e Intrascendencia, adicional a esto se anexan la cronología de la violencia en el arte colombiano desde 1984 hasta el 2021, con su respectiva ficha técnica y fotografía, cabe destacar que para conocer a fondo la obra esta tiene el link de la página oficial o de un comentario crítico.

Página web: pequeños artistas evocando historias y construyendo memoria para la paz



Fuente: elaboración propia. <https://hmilenafi.wixsite.com/milenafi>

Libro Artístico. Es una ilustración de 92 páginas que expone el plan de actividades que se ejecutó en los 15 encuentros, también se anexa las fotografías y expresiones de los niños como resultado de la observación, la interacción y sistematización de cada actividad. Adicional a esto se incorpora la cronología de la violencia en el arte colombiano con el compilado de las 85 obras desde 1948 hasta el 2021, en donde se observan las manifestaciones artísticas creadas a lo largo de la historia por diferentes artistas, enfocadas al dibujo, la pintura, la escultura, el performance, la instalación, la fotografía y el video.

Formato Libro Artístico

The template is titled 'Formato Libro Artístico' and features a vertical sequence of activity boxes, each preceded by a sunburst icon. The activities are: 'Encuentro' (with a magnifying glass icon), 'Motivación' (with a book icon), 'Cuestionamiento' (with a brain icon), 'Expresión de la emoción' (with a face icon), 'Desarrollo de la técnica' (with a paint palette icon), and 'Cierre' (with a book icon). Each activity has a corresponding text box for notes. At the bottom, there are four Polaroid photo frames. The entire template is decorated with large, stylized handprints in the background.

Foto-Libro. Se formaliza una vez terminado el plan de actividades con sus 15 encuentros. este producto es una ilustración en 49 páginas, aquí se observa las fotografías de las obras de los niños, cabe destacar que este foto-libro se imprime y entrega a cada participante del proyecto.

Formato Foto-Libro



Discusión

En esta tercera etapa se realiza una reflexión, interpretación y formalización de la información que se consolidó a través de los espacios académicos en el transcurso de la carrera, posibilitando la reflexión de una problemática social que se vive en Colombia y sobre el papel fundamental que juegan los artistas en la construcción de paz.

En esta etapa se formalizan 4 productos como la Bitácora artística, la Página web, el Libro artístico y el Foto-libro, con el fin de mostrar y difundir el proceso investigativo que se lleva a cabo para evocar las diferentes historias y contribuir a la construcción de paz de los pequeños artistas.

Cuarta Etapa Proceso Artístico (Exposición Audiovisual Y Plástica)

En esta etapa se pretende dar cumplimiento al tercer objetivo específico: Generar procesos de reflexión sobre las historias de vida y las perspectivas de los niños víctimas del conflicto armado habitantes del sector de Anganoy Rosales Alto, a través de la exposición de los resultados plásticos y audiovisuales, obtenidos con la experiencia de co-creación artística.

Por ello, para la exposición se trabaja en la muestra audiovisual animada de los dibujos de los niños, que se realiza en 5 procesos como: Desarrollo (investigación, escritura, grabación teaser), preproducción (guion, storyboard, ficha técnica,); producción (dossier, rodaje y grabación de sonidos); postproducción (edición, montaje y musicalización) y Promoción (exposición audiovisual)

También se tiene cuenta el trabajo curatorial de las obras de los niños y se expone las creaciones artísticas como: la bitácora de cada niño, el fanzine “Así soy yo”, el dibujo y fotografía “Quién soy”, las acuarelas “Quiénes somos”, la mixtura de origami y pintura “Mi árbol familiar”, la escritura “Carta a mi yo del futuro”, la pintura en 3d “Mi emocionagrama” y el dibujo en tiza “Para mí la guerra y la paz es...” cabe destacar que todas estas obras muestran la originalidad, creatividad y espontaneidad que tienen los niños para manifestar sus más profundos deseos, miedos o anhelos.

Conclusiones

La investigación Pequeños artistas evocando historias y construyendo memoria para la paz ha logrado contribuir a la construcción de paz de los niños víctimas del conflicto armado habitantes del sector de Anganoy Rosales Alto, porque se logró que los niños sean capaces de replicar la información en su entorno inmediato mejorando las relaciones interpersonales, adicional a esto los procesos de co-creación artística permitieron que se ocupe el tiempo libre creando obras que aportaron a la salud emocional.

Para el reconocimiento de algunas de las causas del conflicto armado, se buscó indagar, comprender las circunstancias y la forma de vida que han llevado los niños, es decir; un antes y un después del conflicto, reflexionando en torno al presente sin revictimizarlo sino al contrario mejorando la autoestima y el bienestar, cabe destacar que en el espacio de co-creación se priorizó el trabajo individual para tejer relaciones de confianza y reciprocidad, para que los niños se reconozcan como personas que hacen parte de un mundo emocional, que tienen diferentes historias de vida, capacidades, sueños, pero con un pasado violento en común.

Con respecto a la reparación simbólica, se dignificó la dignidad de los niños, sin embargo, fue un proceso complejo porque ellos no sentían la necesidad de perdonar, afortunadamente desde el espacio de co-creación se trabajó desde la creación colectiva y la imaginación, jugó un papel fundamental porque se propició el perdón sim-

bólico hacia el perpetuador del conflicto armado, de esta manera el niño logró superar los hechos victimizantes mitigando el sufrimiento.

Frente a la memoria histórica, se mostró desde diferentes manifestaciones artísticas como es el dibujo, la pintura, la escultura, la fotografía y el video narran una historia que no ha sido contada, de manera que las víctimas también adquieren un nuevo sentido cuando narran y esbozan las historias, así mismo desde el espacio de co-creación se evocaron las diferentes historias narradas desde una perspectiva infantil para que no exista ni repetición ni olvido.

Notas

¹Helia Milena Flórez Londoño. Licenciada en educación preescolar con 11 años de experiencia laboral en contextos educativos privados, públicos inclusivos y vulnerables. Estudiante de Artes Visuales de la Universidad de Nariño Perteneciente al grupo de investigación Estudios Artísticos y Culturales ESARCU. Colombia, Nariño, Pasto. hmi-lenafl@gmail.com

Referencias Bibliográficas

Agreda Montenegro, E. J. (2004). Guía de investigación cualitativa interpretativa. San Juan de Pasto: Institución Universitaria CESMAG.

Castañeda, E. (4 de Junio de 2018). La primera infancia, víctima del conflicto armado. (MaguaRED, Entrevistador). Recuperado de: <https://maguaRED.gov.co/la-primer-infancia-victima-del-conflicto-armado/>

Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (2015). Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Bogotá.

Fore, H. (17 de Mayo de 2018). Hay que poner fin a los ataques contra los niños. (N. Mekki, Entrevistador) Recuperado de: <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/hay-que-poner-fin-los-ataques-contra-los-ni%C3%B1os> [el 27 de Junio de 2018]

Real Academia Española RAE. (2019). «Los ciudadanos y las ciudadanas», «los niños y las niñas». Obtenido de <https://www.rae.es/espanol-al-dia/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>

Ricoeur, P. (2003). La memoria, la historia, el olvido. (A. Neira, Trad.) Madrid, España: Trotta.

Rubiano Pinilla, E. (23 de Julio de 2017). Cronología de la violencia en el arte colombiano. Recuperado de: Cronología de la violencia en el arte colombiano: <https://>

cdn.knightlab.com/libs/timeline3/latest/embed/index.html?source=1gkA-VmsKdWInqvVc-BKEauAo76HGzU-T0r_2sent6KZk&font=Default&lang=en&initial_zoom=2&height=650 [el 15 de Marzo de 2020]

Salamanca, M., Rodríguez, M., Cruz, J., Ovalle, R., Pulido Albarracin, M., & Molano Rojas, A. (2016). Guía para la implementación de la cátedra de la paz. Bogotá: Santillana S.A.S.

Procesos creativos contemporáneos: la exploración de la luz en la danza

Franchini Camila
Ostre Mailén
Sterlin Luisina¹

Introducción

Teniendo en cuenta a la luz como radiación electromagnética y a la iluminación como luz emitida desde el sol o desde un dispositivo, nuestro proyecto busca investigar nuevas posibilidades de utilizar la iluminación en la puesta en escena de una obra. Fue a partir de la lectura de los textos de Marie Bardet y Carlos Pérez Soto, que nos surgió el interés de explorar cómo la luz puede generar movimiento y espacialidad en las obras de danza. Según lo que plantean, el rol de la iluminación ha sido utilizado como elemento secundario en las mismas, siendo relegada a la producción de ambientes totalitarios e incluso destacar roles protagónicos, muy lejos de estar pensada en diálogo con el movimiento. La idea de fusionar iluminación y danza implicaría entonces otorgarle un rol activo a los artefactos lumínicos, ya sea a partir de la manipulación de las intérpretes en la coreografía o improvisación planteada para la obra o generando diferentes efectos especiales.

Ambos autores anteriormente nombrados hacen visible una fuerte crítica en cuanto al uso convencional de la iluminación en la escena:

Loïe Fuller denuncia fervorosamente el papel acce-

sorio al que ha quedado relegada la luz en el arte hasta ese momento, desde la iluminación de los cuadros en los museos hasta las luces de teatro. Indignada por este destrato del aspecto lumínico del arte, empezó a concebir y producir una serie de dispositivos de iluminación para sus obras, ya que la luz en movimiento era la base de su arte y que poco o nada había sido inventado en ese terreno hasta el momento (Bardet, 2021, p. 33).

Loïe Fuller fue una de las pioneras de la danza moderna, pese a carecer de formación en ballet clásico y en técnicas formales de danza. Con su obra “Danza Serpentina” (1842), esta bailarina logra patentar una serie de compuestos químicos para producir efectos especiales de color sobre su vestuario. El mismo estaba armado por cientos de metros de tela de seda y en el que, debido a su transparencia, se proyectaban los haces de luz que ella misma diseñó para crear nuevos trucos de iluminación escénica.

Pérez Soto (2012) afirma que “a partir de los años 70 la posibilidad de proyectar imágenes se ha facilitado enormemente con los focos y proyectoras portátiles”. En este sentido, destaca que “esto ha creado una interfaz entre escenografía e iluminación, que ha sido utilizada abundantemente”. Y agrega “la tentación imperante es usarla como elemento escenográfico (como fondo o cortina). Es mucho menos frecuente, en cambio, la auténtica interacción entre proyección y movimiento” (p. 22). Un ejemplo claro de esta relación, propuesta por Pérez Soto (2012), es el colectivo de artistas Dumb Type. Este grupo tiene su sede en Kioto (Japón) y es considerado de

carácter multidisciplinar ya que sus obras cruzan artes visuales, teatro, arquitectura, composición musical y, lo que resulta de nuestro especial interés, danza y programación de software. Según nuestra interpretación y análisis, este grupo logra, a través de la incorporación de las nuevas tecnologías, fusionar la utilización de proyectores e imágenes visuales que iluminan la escena con el movimiento de los y las intérpretes que participan en las diferentes piezas coreográficas que componen la totalidad de la obra.

Inspiradas en estos trabajos, el objetivo de nuestro proyecto es entonces experimentar otras posibilidades de iluminación (no convencionales) en relación a la escena y, a su vez, producir la videodanza y la performance que significarán el resultado de lo investigado. El proceso de exploración se llevará a cabo mediante diferentes fuentes de iluminación, desde las más tradicionales, como por ejemplo spots, hasta la incorporación de nuevas tecnologías lumínicas como: tiras de luces led y aro de luz led. También consideramos necesario destacar que este trabajo es de carácter artesanal y autogestivo, ya que los artefactos lumínicos que utilizaremos en escena al igual que los efectos especiales, son diseñados e ideados por nosotras.

Metodología

La producción de la obra se desarrolló en el marco de las materias Proyecto de Obra, Prácticas Investigativas y UDI Videodanza del Instituto Superior Provincial de Danzas “Isabel Taboga”.

Para lograr una mejor organización, diagramamos un cronograma de trabajo. Desde mayo hasta agosto, nos dedicamos a elaborar la idea, ensayar y dialogar acerca de la producción. Los días lunes de 17:30 a 19:30hs en el espacio curricular “Proyecto de Obra” trabajamos a partir de diferentes propuestas de movimiento (guiadas por una de nosotras) que nos sirvieron de apoyo para la composición del material corporal. Los martes de 10:45 a 12:00hs, posterior a la materia “Prácticas Investigativas”, probamos diferentes diseños lumínicos. Los jueves de 16 a 17:30hs en “UDI: Videodanza” elaboramos la videodanza; elegimos planos, movimientos de cámara, posiciones de cámara, entre otros aspectos necesarios. En septiembre, armamos el plan de rodaje y nos dedicamos a buscar el sonido y el vestuario; a la par continuamos con los ensayos para la performance y los encuentros de producción. En octubre tuvimos tres días de rodaje y comenzamos con la edición de la videodanza y el armado de la performance, a la vez que iniciamos la redacción de los proyectos correspondientes. El jueves 11 de noviembre será el estreno de la videodanza y el lunes 12 de diciembre el de la performance.

Además, para llevar a cabo un trabajo más efectivo, definimos un rol para cada una de las integrantes: una de nosotras se encargó de las propuestas de movimiento o pautas de improvisación; otra de la edición de video y de la música para la videodanza; y, por último, la tercera es quién planificó diseños lumínicos y nuevas formas de plantearlos en escena. Es importante aclarar que, si bien cada una cumplió un rol particular dentro del grupo (para una mejor organización y distribución de tareas),

todas aportamos a las ideas de la compañera y tomamos decisiones en conjunto.

La primera parte del año, posterior a cada encuentro de movimiento o de producción, tomamos notas² grupales y escritos a partir de la pregunta ¿qué realizamos y pudimos producir hoy? Estos nos sirvieron para documentar el proceso creativo y, a su vez, tomar decisiones, ordenar y definir ideas. La segunda mitad del año, decidimos registrar los resultados de la investigación en formato individual, escrito y audiovisual para poder hacer un análisis sustancioso de los mismos.

Objetivos

Documentar el proceso creativo.

Producir la videodanza y la performance que significarán el resultado de lo investigado.

Resultados y discusión del tema

Como equipo, creemos que para lograr un buen resultado y llegar a las expectativas propuestas es necesario tomar decisiones concretas y distribuir las tareas. Es por eso que, para facilitar la organización, planteamos tres escenas compuestas por un conjunto de características que las identifican y en las que cada una de nosotras será protagonista. Estos momentos, a su vez, se distinguen por múltiples diferencias y similitudes: una de ellas es la iluminación, ya que están compuestas por diversas fuentes de luz, desde las más habituales: los spots, hasta la incorporación de nuevas tecnologías lumínicas: las

tiras de luces led y el aro de luz led; la escenografía, en cuanto a la espacialidad y la disposición de las luces; y también el movimiento, ya que las intérpretes parten del mismo concepto o idea pero cada una lo desarrolla de diferente manera.

Empezamos explorando con la ilusión de crear una videodanza que nos permita desplegar nuestra imaginación y que pueda cumplir con nuestras ambiciones y expectativas. Pero pronto, nos dimos cuenta de que algunas ideas no eran alcanzables y que para lograrlas requeríamos de varios recursos de los cuales no disponíamos como, por ejemplo: un telón blanco que pudiera cubrir un salón entero o la mayor parte de éste. Es por esta razón que, en la primera escena de la videodanza, elegimos utilizar una pared blanca (lo más sobria y despojada posible), para la proyección de la luz y las sombras. En esta escena, la decisión de que la iluminación proviniera de tres spots de luces led con diferentes filtros de colores (rojo, verde y azul), nace debido a que en la experimentación observamos que al estar dispuestos en la misma dirección y a la misma altura permiten que se genere una fusión de colores y, a su vez, se produzca un efecto 3D (que solo es posible distinguir en la contraposición de un cuerpo en relación a la luz). La claridad de la superficie donde se proyectan, permite que se aprecie la alteración de la sombra en distintos colores artificiales. Asimismo, percibimos que, cubriendo con un elemento algunos de los rayos que se reflejan, se obtienen otras combinaciones y modificaciones en la escena.

Para otra de las escenas, tuvimos interés en traba-

jar con nuevas tecnologías lumínicas: tubos de luces led. Sin embargo, la compra de estos artefactos no fue nada factible. Esto nos incentivó a utilizar el método “DIY” (“do it yourself”/“hágalo usted mismo”), para fabricar las lámparas nosotras mismas e involucrarnos más en el asunto. Pensamos en construir un artefacto que funcione de soporte para las tiras de luces led, que sea liviano y posible de transportar. Para la creación de las mismas tuvimos que conseguir: tres varillas cilíndricas de madera, tres bases cuadradas para poder sostenerlas y una tira de luces led que cortamos y soldamos a tres transformadores diferentes para obtener la iluminación. Nuestra intención, con el uso de estos artefactos, fue generar una espacialidad reducida que a su vez funcione como un límite para determinar el espacio de movimiento de la intérprete. Al momento de probarlas en escena y de encontrar el modo de organizarlas en el lugar para que se puedan conectar a la electricidad, también intentamos diferentes formas para camuflar los cables de las mismas. Para el rodaje de la videodanza, intentamos planos, ángulos y alturas que nos posibiliten hacer cortes para, de esta manera, poder generar un efecto de espacio limitado o reducido, y además ocultar algunas características propias del mismo que no aportan a la idea. Uno de los planos elegidos fue, por ejemplo, el plano cenital, en el que la cámara se encuentra por encima del intérprete en movimiento. Este momento fue capturado con cercanía, ya que fue necesario ocultar ciertas particularidades del espacio. Al momento de llevar esta escena al vivo, nos preguntamos cómo hacer parte de la escena el apagado/encendido de las luces.

En la última escena, partimos de la necesidad de incorporar el efecto intermitente de la luz. La elección de utilizar el aro de luz led se debe a que el mismo incluye en sus opciones el efecto nombrado anteriormente. Además, pensamos en un artefacto que sea liviano y manipulable a la vez (como es en este caso el aro de luz). Este posee un trípode en el centro que nos permite sujetar el celular para la filmación de la videodanza; lo complejo es que no dispone de un control inalámbrico que nos permita cambiar los colores o efectos a la distancia. En relación al espacio de esta escena, decidimos utilizar un corredor circular (para la filmación), ya que es un lugar sumamente oscuro y reducido y, además, aporta a la idea de lo que venimos trabajando: lo limitado y lo establecido. En un principio, habíamos pensado en cubrir todo el espacio con tela negra, pero luego llegamos a la conclusión de que no era necesario y que, con lo que disponíamos (tela negra de varios metros de largo y aproximadamente 1,5mts de ancho), podíamos lograr grandes resultados.

Características de las escenas planteadas: una de ellas se llevará a cabo en un espacio en el que la pared sea blanca (lo más sobria, prolija y despojada de objetos posible) y en la cual se puedan proyectar sombras originadas por la iluminación y el movimiento de la bailarina. Para lograrlo, colocaremos tres spots de luz led con filtros de diferentes colores: rojo, azul y verde, que generarán múltiples efectos y modificaciones en la escena. El material corporal es trabajado a partir del pensamiento propuesto por Carl Gustav Jung:

Según el psicólogo, “el arquetipo sombra se define

como el aspecto inconsciente de la personalidad caracterizado por rasgos y actitudes que el Yo Consciente no reconoce como propios” (Instituto Corbera, 2016).

La intérprete utiliza aquellas ideas y/o conceptos (consciente - inconsciente), para desarrollar el material coreográfico que luego será plasmado en la videodanza y la performance. A través de su danza, busca un diálogo con su sombra, con aquella dimensión inconsciente, irrecognocible. En la videodanza esta escena será la primera, mientras que en la performance será la última en desarrollarse. En relación al rodaje de la videodanza, realizamos variedad de tomas con diferentes planos, ángulos y movimientos de cámara. Algunos de los que utilizamos fueron: plano detalle y cámara fija, plano medio y traveling de alejamiento, primer plano y traveling de acercamiento/acompañamiento, plano pecho y traveling de acompañamiento, entre otros.

En otro de los momentos, se producirá un ambiente en tonalidades verdes con la ayuda de tres lámparas de tubos led. Los artefactos están fabricados individualmente; para ello tuvimos que conseguir: tres varillas cilíndricas de madera, tres bases cuadradas para poder encastrarlas y sostenerlas más una tira de luces led que cortamos y soldamos a tres transformadores diferentes para obtener la iluminación. Estas se encuentran dispuestas en forma triangular en el espacio. El suelo del espacio es de parqué; el material y su color suma contenido a la propuesta escénica ya que la luz se refleja en el mismo. En cuanto a la propuesta de movimiento, se busca generar un ambiente de suspenso a través de la presencia y la actitud desafiante de la bailarina mediante acciones más “salva-

jes”. La misma, a través del movimiento, se transforma y modifica su aspecto continuamente. En relación al rodaje de la videodanza, utilizamos diferentes planos, ángulos y movimientos de cámara. Algunas tomas son: plano detalle y travelling de acompañamiento, otras son plano general y cámara fija, y algunas otras son plano general y posición cenital. La cámara se desenvuelve en función de los movimientos de la bailarina que desarrolla acciones de retorcer (una de las acciones básicas propuestas por Rudolf Von Laban), movimientos acrobáticos y algunos desplazamientos de corta trayectoria debido a las limitaciones del espacio. En cuanto a la performance en vivo, esta escena presenta complicaciones al momento de organizar los cables y los elementos que se necesitan para darle energía a las lámparas led. Además, al momento de encender las luces, se prenden todos los colores con efecto de intermitencia y solo necesitamos que se encienda el color verde. El lado positivo es que posee un control inalámbrico con el que rápidamente esto puede solucionarse. Esta escena, se mantendrá en el medio de las tres, tanto en la videodanza como en la performance.

En la última escena, utilizamos un aro de luz como artefacto de iluminación, para poner en juego la idea de que la luz genere movimiento. Generar esto en la videodanza no fue algo difícil ya que el aro viene con un soporte para el celular que nos permite sostenerlo en el centro del mismo. Este artefacto incluye, entre sus funciones, un efecto de intermitencia (en colores rojo y azul), el cual nos pareció que podía aportar a la idea y producir un clima determinado en el espacio. Sin embargo, para generar el mismo efecto en la performance, tendremos

que realizarla en un espacio no tan amplio, para que la luz se pueda proyectar en el mismo y, a su vez, produzca un determinado ambiente. En relación al movimiento, la bailarina busca producir, a través de su aparición lenta y progresiva, un ambiente de suspenso e incomodidad, a medida que improvisa desde la acción de retorcer (una de las ocho acciones básicas de movimiento propuesta por Rudolf Von Laban), que llega a ser captada muy de vez en cuando, debido al ritmo de la luz y la velocidad con la que se mueve la cámara; la camarógrafa comienza a girar lentamente sobre su propio eje, para de manera muy progresiva, ir aumentando la velocidad. En la videodanza, se observan diferentes planos, ángulos y movimientos de cámara. Algunos de ellos son: plano medio corto y cámara fija. En la proyección esta escena será la última, mientras que en la performance será la primera.

Dicho todo esto, consideramos que los grandes avances tecnológicos y lumínicos hicieron importantes aportes a la escena y que, en el caso de nuestro trabajo en particular, produjeron grandes modificaciones debido a los distintos ambientes y efectos generados. Pensar en la iluminación en función del movimiento, nos permitió, en términos de creación artística, otorgarle un rol más activo a los artefactos lumínicos, que fueron y son manipulados por nosotras en escena.

Conclusiones

La producción de este proyecto nos permitió pensar en la iluminación como generadora de movimiento y pieza principal de la videodanza y la performance y no

como un elemento accesorio, es decir, que está por fuera de la escena; lo que fue un puntapié inicial para idear, desarrollar la temática e ir hilando con conceptos de ciertos autores en cuanto a la luz en relación al movimiento, la sombra con el inconsciente y también a la iluminación con el lado consciente. Haber impulsado un trabajo artesanal en el cual diseñamos nuestros propios artefactos lumínicos (adaptados a nuestros requerimientos), posibilitó una constante relación entre luz y movimiento en la que la iluminación deja atrás aquel papel accesorio y comienza a ocupar un rol más activo, produciendo así un giro en la historia de la danza y, por lo tanto, en la historia de la iluminación en el arte en general. Las nuevas formas de utilización de este recurso en la danza, y sobre todo la danza contemporánea, como es el caso de las performances de Loïe Fuller en su época y de la compañía japonesa Dumb Type en la actualidad, al igual que la inclusión de la tecnología como material que aporta a las obras, se ha vuelto indispensable y de un gran valor para los y las artistas contemporáneos/as.

Fue así como, luego de haber transitado la preproducción, producción y postproducción del proyecto, notamos que hubo momentos en los que creímos haber llegado a cumplir nuestras expectativas y otros momentos en los que, debido a la falta de recursos materiales, físicos, espaciales y/o la falta de un equipo que sustente el proyecto, nuestro proceso creativo se vio paralizado. Creemos que lo más importante a la hora de llevar a cabo una obra es reconocer las posibilidades económicas con las que se cuenta. En nuestro caso en particular, tuvimos que optar por la compra y la producción de artefactos

de iluminación (el aro de luz y las tiras de luces led para adosar a los tubos que, de más está decir, no son nada accesibles) y dejar afuera, por ejemplo, el alquiler de un salón con todas las condiciones para filmar nuestro videodanza, aparatos lumínicos y telones para generar el ambiente espacial deseado.

Consideramos que la realización de esta investigación, además de introducirnos y permitirnos indagar sobre un tema desconocido por nosotras hasta el momento, nos llevó a repensarnos como artistas y a reconocer las dificultades que conlleva trabajar de forma independiente y autogestiva, ya que si el objetivo principal era/es producir un proyecto prometedor para un público numeroso y que sea reconocido regional y/o nacionalmente, es necesario contar con un equipo de producción que lo sustente, que se comprometa y se involucre en los requerimientos del proyecto y de lo que al mismo le compete.

Notas

¹Estudiantes de 4to. Año. Unidad Curricular “Prácticas Investigativas” del Instituto Superior Provincial de Danzas N° 5929 “Isabel Taboga”. Argentina, Santa Fe, Rosario. Direcciones electrónicas: camilafranchini17@gmail.com, luisisterling@gmail.com, mailenostre@gmail.com

²El análisis de las mismas se encuentra en el apartado: “Resultados y discusión del tema”.

Referencias Bibliográficas

Bardet, M. (2021). Una paradoja moviente: Loïe Fuller. Villa María: Eduvim. Editorial Universitaria Villa María.

Pérez Soto, C. (2013). Comentar Obras de Danza. Recuperado de: file:///D:/Usuario/Downloads/Comentar_Obras_de_Danza_Completo.pdf

Enric Corbera Institute. (2022)“El lado oscuro de la psique: el arquetipo la sombra de Jung”. Retrieved November 5, 2022, from <https://www.enriccorberains-titute.com/blog/somb.ra-carl-jung/>

Laban, R. V. (1948). Danza educativa moderna (3ra edición, 1975 ed.). Lisa Ullmann.

Cuerpo agotado. Diálogos entre corporalidad, tecnología y danza.

Eliana Gerstner¹
María Paz González

Introducción

Mediante el presente escrito intentaremos abonar a una perspectiva de análisis en el marco de las transiciones contemporáneas de las tecnologías analógicas a las tecnologías digitales, y cómo este pasaje, supone una pérdida de compatibilidad corporal con determinado modo de vida (analógico), así como también produce/estimula nuevos requerimientos subjetivos que compatibilizan los cuerpos actuales con tecnologías digitales. Esta línea, pretende ubicarse sólo como una herramienta más para interpretar uno de los emergentes que acontecen dentro de la práctica en danza, en específico, dentro de la Expresión Corporal: el cuerpo agotado².

Objetivos

Situadas desde la producción de conocimiento en danza, será propósito de este trabajo generar aportes que pongan en valor las herramientas de nuestro propio campo, generando reflexiones y nuevas conceptualizaciones que den marco a los interrogantes de nuestra práctica.

Frente a las formas imperantes de producción de conocimiento, propias de una academia ortodoxa, proponemos una hibridación, una forma mixturada, que contenga la potencia de la experiencia y el hacer cuerpo, dialogando con otras disciplinas y formas de producción.

Metodología

Como parte de la investigación que llevaremos a cabo, nos pondremos en diálogo con autores como Paula Sibilia y Guilles Deleuze, y sus análisis sobre el pasaje de las sociedades modernas (y agregaremos) con sus tecnologías analógicas, a las sociedades de control y las tecnologías digitales.

Además, incorporaremos una bitácora sobre la práctica de la Expresión Corporal como producción artística en danza (registros obtenidos mediante la participación del proceso creativo de la obra de 4to año en la orientación Expresión Corporal, llevada a cabo en el Instituto Superior Provincial de Danzas Isabel Taboga). Dicha forma de escritura, nos sirvió como instrumento para poner en valor otras formas de producir conocimiento, especialmente dentro del entorno artístico, y para dialogar con la propia práctica en pos de crear categorías que nos sean propias para nombrar parte de nuestros interrogantes.

Resultados y discusión del tema

En el actual contexto, y siguiendo a Paula Sibilia (2021), estamos asistiendo a la transición de las tecnologías analógicas, a las tecnologías digitales. Esta digitali-

zación de la vida, mediante las tecnologías móviles (celulares, computadoras, electrodomésticos, y una extensa lista de artefactos digitales conectados a wi-fi) implica la búsqueda de compatibilidad entre las corporalidades y los modos de vida que dichos aparatos proponen. Consideramos que ninguna forma de tecnología es neutra o neutral, sino que porta una forma histórica cargada de valores y creencias, y estimulan o suponen determinadas formas de uso.

Las tecnologías analógicas, son aquellas que han respondido (muchas siguen vigentes) al proyecto moderno, actuando como mecanizadores de los cuerpos y sus formas de vida. Las imágenes de mayor referencia son los métodos de lectoescritura modernos. Artefactos como el libro, el papel, el lápiz, así como también la lectura y la escritura pueden considerarse tecnologías analógicas. Han marcado una forma de utilizar el tiempo y el espacio. Así como también una determinada disposición corporal, que los volvía compatibles con dicha forma de vida. Leer un libro, escribir a mano, nos involucra corporal y subjetivamente de determinada manera. Éstos, y una gran cantidad de artefactos cotidianos se han correspondido con cuerpos y subjetividades compatibles con las tecnologías analógicas y sus modos de vida.

Como sostiene Clara Fontana, “Ya nadie escribe cartas, de las verdaderas, de puño y letra, cargadas de vacilaciones y suspiros, cartas apasionadas, cartas de amor maternal, cartas de amiga. Del correo llueven propuestas publicitarias, avisos de bancos y boletas de impuestos. Hablamos por teléfono o mandamos un fax. Los avances de la técnica desbordan nuestra intimidad. ¿Por

qué? Porque hay una comunicación intensa, personal e intransferible que la tecnología no sabe traducir. Es el temblor que la mano imprime a la letra”. (Fontana, 2014, “Ya nadie escribe cartas de amor, filosofía de la vida cotidiana.)

Las características o formas de comprender tiempo/espacio, los modos de vinculación con los otros, con nosotros mismos o con el mundo que nos rodea, así como las disposiciones corporales entre otras cosas, han comenzado a modificarse profundamente en las últimas décadas. La incorporación paulatina de formas de tecnologías digitales a la vida cotidiana, se acrecentó en los últimos años. Dispositivos como celulares y computadoras, se han popularizado junto con el uso de internet. De una temporalidad fragmentada y espacios cerrados, hemos pasado a la era de la inmediatez, la respuesta automática y la disolución de los límites espaciales. Gilles Deleuze hará una clara distinción de ambas formas de comprender el espacio: “Los encierros son moldes, módulos distintos, pero los controles son modulaciones, como un molde autodeformante que cambiaría continuamente, de un momento a otro, o como un tamiz cuya malla cambiaría de un punto a otro” (Deleuze, 2006, p. 2).

Los espacios de encierro han sido los dispositivos célebres de la modernidad (hospital, fábrica, escuela, cárcel) y se han encargado de moldear los cuerpos de manera externa. Las modulaciones en cambio, propias de la sociedad de control, ponen en crisis nuestra antigua visión sobre el espacio y sus respectivos límites. La disolución de las paredes que fortificaron los espacios

de la modernidad, hoy se han transformado en una gran red, emplazada en un infinito espacio virtual. Todo el espacio es potencialmente aprehensible y abordado por el ser humano.

La forma tradicional de comprender el espacio ha estallado. Al mismo tiempo, comenzamos a perder compatibilidad con las tecnologías analógicas. Volvemos a pensar en la lectura y la escritura. Las sociedades contemporáneas manifiestan una fuerte crisis en relación a los hábitos que requieren concentración y silencio. La distracción se ha vuelto crónica, ante nuevos hábitos como el scrolleo, las multitareas, o el zapping. El modo de vivir histórico que propuso aquella tecnología se está modificando. Estamos dejando de ser aquellos cuerpos, para ser compatibles con las nuevas tecnologías. ¿Qué sucede allí, en las zonas intermedias? ¿Son todavía nuestros cuerpos compatibles con tecnologías analógicas?

Otra de las modificaciones que tiene estrecha vinculación con las tecnologías digitales, es un cambio de percepción respecto al tiempo. Las teorías sociales y culturales parten de la verificación de que ha habido una transformación y que ésta implica la aceleración del tiempo. Aunque todavía no se define una única causalidad sobre dicha modificación, pero todas en su mayoría, parecen incluir dentro del diagnóstico, al uso de tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). El sociólogo español Manuel Castells Olivan (1998), apunta a que el espacio de la sociedad de redes, es un espacio caracterizado por el intercambio de flujos y un tiempo sin tiempos. Aunque todavía sigue existiendo el viejo es-

pacio de lugares atado al tiempo, éste, parece relegado a actividades degradadas y a pueblos subordinados. La trascendencia de las barreras de tiempo y espacio, obtienen el carácter de privilegio al que no todas las sociedades tienen acceso. La compresión del tiempo, propia de la era contemporánea, nos sumerge en la instantaneidad del tiempo real, que reemplaza al tiempo del reloj. Actualmente los productos audiovisuales pueden pausarse, acelerarse, repetirse, posponerse. Esta manipulación aparente del tiempo, desdibuja las relaciones históricas construidas en torno al pasado y al futuro. En la era de la información, el pasado se encuentra almacenado y codificado, estando siempre en acceso, y el horizonte futuro parece estar marcado por predicciones.

Redes sociales como Instagram o TikTok presentan contenido de alto impacto y corta duración, con producciones que se actualizan constantemente. Dichas plataformas nos ofrecen interactuar con otros mediante una gran cantidad de estímulos bajo lógicas que poco se asemejan a las tecnologías analógicas. Con esto no queremos decir que las tecnologías digitales, y en especial las redes sociales, hayan modificado sustancialmente la percepción del tiempo y del espacio sin el conocimiento de los seres humanos. Consideramos a la tecnología como intrínseca al ser humano y en retroalimentación. Las modificaciones sobre nuestra forma de percibir el mundo que nos rodea, ya se habían efectuado para cuando ingresaron estas nuevas tecnologías.

Podemos advertir, siguiendo a Deleuze, que ya no nos encontramos en aquella sociedad disciplinaria que

describe Foucault junto a sus instituciones de encierro, por lo tanto, las formas de comprender/abordar el cuerpo se han modificado. En las sociedades disciplinarias, el individuo es localizable por su posición dentro de la masa, y el poder es tanto masificador como individualizador, “(...) es decir que constituye en cuerpo a aquellos sobre los que se ejerce, y moldea la individualidad de cada miembro del cuerpo” (Deleuze, 1991, p. 2). Mientras que, en las sociedades de control, ya no nos encontramos siendo parte del par masa-individuo. Sino que, “Los individuos se han convertido en “dividuos”, y las masas en muestras, datos, mercados o bancos” (Deleuze, 1991, p.3). Todas estas transformaciones abonan el terreno para que nuevos imaginarios emerjan como representaciones y proyecciones de los seres humanos.

Las formas de intervención técnica en la materia orgánica también se han modificado en este tiempo. La corrección o normalización de los cuerpos ha estado durante la modernidad muy vinculada a la práctica ortopédica. Técnicas analógicas o mecánicas han actuado desde el exterior del cuerpo para enderezar, tallar, o esculpir. Se actúa desde afuera hacia adentro, ejerciendo presión sobre la cáscara. Si pensamos, por ejemplo, en una planta, tendremos como rápida imagen el “tutor”, qué acompañando el crecimiento de la misma, la guía hasta enderezarla. Pero los avances técnicos y biológicos, han generado rupturas que nos posibilitan pensar la materia de otra manera. Actualmente la materia es intervenida desde adentro hacia afuera. Las proyecciones genéticas, permiten gracias a un cambio de códigos, la reprogramación de las mismas. Siguiendo con el ejemplo de la planta, en este

caso, cuando hablamos de tecnologías digitales, podemos pensar en las semillas y las alteraciones que son realizadas en su código genético para propiciar determinados rasgos y anular otros. Estas modificaciones a nivel tecnológico y científico vienen siendo enunciados por autores como Donna Haraway, bióloga y filósofa estadounidense,

Sociedad Disciplinaria	Sociedad Disciplinaria
Máquinas analógicas (máquina de energía). Proyecto mecanizador. Espacios cerrados. Centros de encierro. Pared. Dificultad para abordar el espacio. Temporalidad discontinua. La materia orgánica se modifica de afuera hacia adentro. Corrección sobre la cáscara, mediante técnicas analógicas/mecánicas.	Máquinas digitales. Digitalización de la vida. Espacios abiertos. Modulación que cambia continuamente. Red. Globalización. Temporalidad continua. Respuesta inmediata. Materia orgánica modificada de adentro hacia afuera. Información/código genético. Programación para optimizar, perfeccionar mediante tecnologías digitales.

Nota: El cuadro es comparativo a fin de extraer las principales diferencias entre ambas concepciones sociales, esto no implica que una haya anulado a la otra. Sino que, al momento, ambas coexisten en mayor o menor medida.

quien para mediados de los 80` venía alertando sobre el pasaje de una “sociedad orgánica e industrial hacia un sistema polimorfo de información” (Haraway, 1995, p. 275).

Sociedad Disciplinaria Sociedad de Control
Máquinas analógicas (máquina de energía). Proyecto mecanizador.

Espacios cerrados. Centros de encierro. Pared. Dificultad para abordar el espacio.

Temporalidad discontinua.

La materia orgánica se modifica de afuera hacia adentro. Corrección sobre la cáscara, mediante técnicas analógicas/mecánicas. Máquinas digitales. Digitalización de la vida.

Espacios abiertos. Modulación que cambia continuamente. Red. Globalización.

Temporalidad continua. Respuesta inmediata.

Materia orgánica modificada de adentro hacia afuera. Información/código genético. Programación para optimizar, perfeccionar mediante tecnologías digitales.

Nota: El cuadro es comparativo a fin de extraer las principales diferencias entre ambas concepciones sociales, esto no implica que una haya anulado a la otra. Sino que, al momento, ambas coexisten en mayor o menor medida.

El proceso de digitalización de las formas de vida y de las actividades cotidianas, se ha incrementado exponencialmente luego del COVID-19. La inmaterialización de algunas formas de producción han cambiado el paradigma moderno de la fábrica, al modelo contemporáneo de la empresa. Estos procesos, ya habían comenzado a efectuarse previo a la pandemia. La misma, sólo nos ha traído una verificación a escala mundial de que el capitalismo se ha plastificado, y que, lejos de parar las producciones, éstas han aumentado. De los cuerpos normados producto del antiguo régimen, hemos pasado al requerimiento del cuerpo optimizado. Mayor rendimiento y eficacia, en menor tiempo, o todo el tiempo. Ya que una posibilidad que ofrecen las redes de comunicación actuales, es permitir que todo suceda al mismo tiempo. Conexión constante con amistades, familia, trabajo. Todo puede potencialmente acontecer. Esta etapa del capitalismo tardío, nos introduce mediante dichas tecnologías, una promesa continua de goce. Donde reconocemos como habitual, en especial para las generaciones expuestas a los sobre estímulos de las tecnologías digitales, las sensaciones continuas de estar “perdiéndose de algo”, “el estímulo de quererlo todo, y la frustración de no poderlo todo”.

Frente a este reacomodamiento al que asistimos, pensamos los vínculos entre corporalidad, tecnologías digitales y arte. El interrogante en común parte de la sensación de un “cuerpo agotado” frente a los procesos creativos que llevamos a cabo dentro de la Expresión Corporal. ¿Es éste un emergente frente al cambio de tecnologías? Como “cuerpo agotado” hacemos mención a un

estado de inconformidad/incomodidad frente a la forma en la cual dicho cuerpo es presentado. Y un impulso de parchar esa inconformidad con las opciones que puede ofrecer la tecnología. Dicho cuerpo agotado, es generalmente, un cuerpo mediado. La utilización de tecnologías digitales dentro de los procesos de creación e incluso en nuestras prácticas, es cada vez mayor. Una modificación que venía aconteciendo y que se acrecentó durante la cuarentena, es como mixturamos las formas de comunicación/presentación de las producciones en danza. Del convivio al tecno-vivio (Dubatti, 2003), fuimos adquiriendo nuevas formas de llevar adelante dicho proceso. Nos familiarizamos rápidamente con el uso de herramientas de edición, plataformas audiovisuales y los estímulos subjetivos que proponen.

A partir de nuestra experiencia en el proceso de investigación y exploración artística escénica, pondremos foco en la observación del tiempo, el espacio y el cuerpo, direccionándonos en comprender cuáles son las variantes que acontecen cuando aparecen las mediaciones tecnológicas y digitales.

En Expresión Corporal, la improvisación del movimiento desde la corporalidad, es un medio que impulsa lo que llamamos HACER CUERPO. Generar prácticas que nos conduzcan a procesos creativos en relación a la atención y la intención de lo que queremos generar. Ahora bien, nos enmarcamos en una producción que notamos, está atravesada por la temporalidad inmediata.

Debemos generar acciones artísticas en tiempos

acelerados, concretos y reducidos. Notamos que esa alteración temporal espacial, se hace cuerpo y posiblemente, sea una práctica que actúa e interviene en nuestro acercamiento con la indagación de movimiento. A partir de la investigación, notamos que, de manera inconsciente, nos resulta incómodo, y redundante, trabajar desde pautas que se vinculan con el sostén, la lentitud o la repetición.

El cuerpo se sigue presentando como enigma, por momentos inaprensible, aún frente a los avances tecnológicos. ¿Debe adoptar y/o adaptarse a las características de la digitalización? Un cuerpo mixturado, en partes compatible con las tecnologías analógicas, y en parte con las digitales. Se presenta por momentos, difícil de abordar desde nuestra práctica. La escena pasa a ser una experiencia interactiva que convive y dialoga con herramientas tecnológicas que posibilitan otros planos, escenas, efectos de proyecciones, de sonido, y a su vez, interactúa con las corporalidades interpretativas.

El proyecto que abordamos, tiene como eje principal el cuerpo y el objeto. Decidimos utilizar gran parte de la espacialidad elegida para plasmar escenas artísticas, en donde se presenta la materialidad y el cuerpo, intervenido en mayor o menor medida, por los nuevos recursos tecnológicos posibilitados. Es ahí en donde nos surgen incógnitas respecto a los límites de las participaciones de dichas herramientas. ¿Qué sucedería si no hay tal interposición? Aún sacando las mediaciones tecnológicas, ¿seguiríamos estando frente a un cuerpo agotado?

Bitácora 1. Principios de Junio.

Arrancamos a las 19:30hs. Desde que empezamos con sus clases, la prioridad es llegar y adentrarnos con el espacio, la otredad, con nosotros, meternos la remera adentro del pantalón para cuidarnos del frío, y arrancar. La propuesta fue concreta para ella, desconocida para nosotros.

Habían empezado a acontecer dinámicas de trabajo con pautas precisas y tiempos de investigación sostenidos y de valor.

Sutilmente desarmó una bolsa de plástico, con plástico. Mucho plástico. Y el cardumen de gente adentrada y comprometida con la escucha, fue atravesado por la materialidad.

Nos fugamos del centro del salón, nos fuimos a los bordes, a todos. El actor principal era ahora, el material. Pareciera que surgió una necesidad imperiosa de desplegar lo que acontece por cada rincón, que todo tenga su luz, su espacio, y su tiempo para ser observado.

Las imágenes sensibles y poéticas eran flashes, como fotos con una cámara a rollo. Instantes. Se manipula el plástico, se pone una luz, un cuerpo, se filma y se abandona. En ese orden, lo único que se sostenía temporoespacialmente era el armado y desarmado de dicha maniobra. Apagón. Linternas de celulares, muchas. Eran la iluminación de la escena. El plástico era un techo, una frazada, un corazón, algo de lo que sostenerse, un pensamiento

asfixiante y desesperado, una materialidad digna de una tesis doctoral, restos de algo o alguien, mugre.

La escena pivoteaba entre el suelo y la pared. La inmensidad de las proyecciones con solo una linterna de celular, el recurso más llano y sencillo que debe tener el aparato. Se da lugar, siempre, a salir y entrar de la escena de exploración. Éramos muchos, muchos adentro, muchos afuera. La línea se rompió, estábamos todos adentro, o afuera. Que tan trillado es preguntarnos hoy, ¿dónde hay danza? La invasión sonora es total, a veces espontánea y a veces forzada. No se si la musicalidad del plástico tiene un gris. O te gusta y te posibilita, o te abruma y desespera. Pero creo que es imposible que pase o la haga pasar desapercibida.

Bitácora 2. Segundo encuentro de laboratorio.

Estamos pensando y discutiendo qué imágenes sensibles/poéticas queremos plasmar en escena. Entramos al espacio, disponemos la corporalidad a un trabajo concreto. El plástico.

La improvisación es individual, vuelven a aparecer estímulos sensibles que contornean al plástico a gusto y deseo del consumidor.

Es raro estar caminando en un lago planchado, descalza, seguro con flora y fauna alrededor, y en simultáneo, al lado, una cara cubierta, ahogada, totalmente húmeda del calor y la transpiración de la unión de una oposición clara, el aire y el plástico. Sostener esos espacios, tu tra-

bajo y búsqueda personal del momento, sin olvidar que es tu trabajo por el simple hecho de ser el trabajo de la grupalidad, y que quizás existan otras, pero la manera de crear las partituras de movimiento en este proyecto es desde lo individual hacia lo colectivo, es tener en claro, sobre todas las cosas, el tiempo. De espera, de desarrollo, y de final.

El cuerpo, siendo aparentemente el recurso más importante y potencializador en nuestras prácticas, se convirtió de repente en una imagen insostenible si era presentada en escena sin la mediación de luz y materialidad. El plástico era el cuerpo, su aparición escénica era versátil. El cuerpo era el objeto, objeto como algo descartable, agotable, llano, con una única utilidad.

Bitácora 3.

El cuerpo se presenta hoy, imposibilitado de acción. Acción concreta, precisa, de sostener pautas, de observación consciente y panorámica, de tiempos, de escucha. Nos encontramos llenando los espacios de luces y plástico.

¿Puede acontecer una obra de danza sin un cuerpo en escena?

Sobran ideas, todas comprometen a una corporalidad disponible, permeable y versátil. ¿Qué sucede cuando el estado es otro?

Bitácora 3 parte 2.

Tiempos. Nos escuchamos. Nos guiamos y acompañamos. Hicimos la tan deseada PRÁCTICA. Pareciera que

todas las ideas se acomodaron. Las ideas o nosotros. Comprendemos procesos, y por eso mismo, dimos lugar a la exploración, pero esta vez colectiva. Solo cuerpos. Once cuerpos proponiendo y disponiendo pautas, cada uno a su tiempo y con su tiempo. 20 minutos de trabajo cuidadoso y sostenido. Usamos la palabra, pero solo para potenciar lo que acontece. ¿Acaso ese cuerpo que parece no poder, en presencia de otros cuerpos posibilitadores puede?

Montamos la escena principal. Fueron muchos los encuentros pensando en la estética. Cómo se vería si iluminamos con luces cenitales, si el sonido es en vivo o está pregrabado. Siempre coincidimos en que la partitura del movimiento era colectiva, y me pregunto muchas veces cuál es el espacio que le damos al cuerpo, entre tanta intervención tecnológica.

Hacemos cuerpo a un cuerpo mediado³, que busca a su vez, generar prácticas desde el convivio, desde la sensación más cruda y espontánea que el baile te puede regalar. Literalmente, lo hacemos convivir.

Conclusión

Estos registros nos han posibilitado intuir una pérdida de lo que llamamos “presencia”. El estar presente, es la forma de ser/habitar en conexión con lo que acontece, en diálogo con el entorno, con las pautas y con los otros. La aceleración del tiempo cotidiano, es un pulso que nos arroja a la percepción de una falta de tiempo constante. Las investigaciones llevadas a cabo desde el movimiento, el poder “adentrarse” a una propuesta, requieren de

una densidad temporal que no se rija por las demandas de lo inmediato. Darle el tiempo necesario al hacer, para que de la propuesta aflore un determinado estado corporal, ha sido uno de los ejes de debate dentro de esta práctica. Ordenamos el cuándo de la vivencia y la acción, bajo una lógica que nos desconecta de la experimentación como abordaje elemental dentro de la Expresión Corporal. Como mencionamos anteriormente, estamos asistiendo a una modificación en la forma de percepción y abordaje del tiempo. Lo presente y lo ausente parecen no distinguirse con claridad, mientras que el imperativo del “tiempo real” nos arrincona a querer hacerlo todo. El cuerpo se percibe limitado e incómodo ante este accionar, y nos resulta costosa la acción colectiva de escucha, atención y sostén ante el deseo de producir de manera rápida y eficaz.

Los cuerpos agotados resultan incómodos, limitados, fatigados, poco permeables ante el hacer. El cuerpo parece no alcanzar frente a la amplia posibilidad de estímulos. Las tecnologías digitales son requeridas para parchar dichas demandas. Componen la escena diferentes elementos, que al pulso de los tiempos de estas tecnologías aportan luces, sonidos, proyecciones. Poco espacio queda para el cuerpo y su hacer como algo capaz de mover. Nuestra intención no es evocar a un purismo del cuerpo.

Tras la interpretación de las bitácoras y los registros obtenidos, podemos afirmar que nuestro hacer en danza se ve modificado en la incorporación de las tecnologías digitales. Pero dichas transformaciones, implican un más

allá de la mera incorporación de objetos digitales en escena. Nuestros cuerpos, parecen quedar atrapados en una zona media, en un gris. Donde las formas de hacer, se ven impregnadas de la conjunción de dos formas de tecnologías y sus modos de hacer cuerpo. Una tensión no perceptible, opera en dicho hacer, evidenciando que somos el rastro, la estela de un cuerpo analógico. Mientras que al mismo tiempo vamos haciendo carne nuestra compatibilidad con las tecnologías digitales y las formas de uso que estas proponen.

Hoy producimos danza, investigamos y experimentamos desde nuevos abordajes y posibilidades que se tornan novedosas y por qué no, ambiciosas. Reconocemos que nuestras corporalidades, y allí también nuestra subjetividad, han sido atravesadas y modificadas por nuevos interrogantes, enunciaciones, estímulos y prácticas individuales y/o colectivas que comprometen al hacer cuerpo en la Expresión Corporal de formas plurales.

Notas

¹ Estudiantes de la Unidad Curricular Prácticas Investigativas, 4to. Año Expresión Corporal, Instituto Superior Prov. de Danzas Isabel Taboga. Diálogos entre corporalidad, tecnología y danza. Argentina. Santa Fe, Rosario. Contacto: mariapazg955@gmail.com

² Categoría acuñada desde este trabajo para nombrar un estado corporal en el hacer en danza.

³ Categoría enunciada para reconocer las intervenciones tecnológicas y digitales que interceden al cuerpo en las prácticas dancísticas.

Referencias Bibliográficas

Deleuze, Gilles (1991). Posdata sobre las sociedades de control. Ed. Nordan.

Dubatti, Jorge (2003). El convivio teatral: teoría y práctica del teatro comparado. Ed. Atuel.

Fontana, Clara (2014). Ya nadie escribe cartas de amor. Filosofía de vida cotidiana. Ed. Antigua.

Haraway, Donna (1995). Manifiesto cyborg: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX. Ed. Cátedra S.A.

McLuhan, Marshall (2009). Comprender los medios de comunicación. La extensión del ser humano. Ed. UOC.

Sibilia, Paula (2021). Cuerpxs, Tecnologías y Subjetivida-des <https://www.youtube.com/watch?v=eX-JX2AAEocc>

Diseño de un repertorio visual a partir del estudio gráfico de la ornamentación en fachadas de arquitectura republicana de la ciudad de Pasto.

Francisco Luna
Michael Timaná ¹

Introducción

El proyecto busca contribuir al conocimiento, la valoración y la divulgación sobre arquitectura republicana por medio de un repertorio visual de ornamentación en fachadas de la ciudad de Pasto, como resultado del estudio gráfico de estos componentes arquitectónicos en el marco de la investigación-creación “I+C”, entendida como un proceso que incluye conocimiento, experiencia, intuición, creatividad, innovación, entre otras características, que constituyen la modalidad propia para la generación y divulgación de nuevo conocimiento en el campo del Diseño y de sus modalidades disciplinares.

Para el efecto, la ornamentación en fachadas se asume como una narrativa histórico-gráfica a la que subyace un lenguaje visual cuyas variables morfológicas ofrecen la posibilidad de ser analizadas y catalogadas según sus constituyentes conceptuales, visuales y armónicos; que además de convertirse en referentes, pueden llegar a ser buen insumo para el diseño de nuevos iconofactos o artefactos de tipo comunicacional u objetual. De igual manera se prevé que el mismo proceso metodológico sea un referente base para esta clase de estudios.

La I+C desde la óptica del diseño gráfico propone para el caso presente, la recopilación de las características ornamentales de las fachadas arquitectónicas de estilo republicano en la ciudad de San Juan de Pasto (Nariño - Colombia), por medio de un repertorio visual que como nuevo saber resultado de su análisis, ha de derivar en múltiples posibilidades de uso pedagógico, informativo, metodológico y por supuesto para el diseño en sus distintos campos y modalidades disciplinares.

Metodología

La metodología a implementar para el estudio se fundamenta de una parte, en el método desarrollado por Bruce Archer, Design 1963 y 1964 por la revista inglesa Design. En cuanto a la descripción de sus etapas analítica, creativa y de ejecución, en tanto orientan el adecuado análisis, la conceptualización y la validación de proyectos de diseño, y de otra parte en la descripción metodológica de la modalidad de I+C adoptada por el Sistema de Investigación de la Universidad de Nariño en la última convocatoria de investigación 2022, según propuesta presentada por Uscátegui, Santacruz & Calvache.

Por otra parte, es importante resaltar que a través de la I+C se plantea la participación de la ciudadanía mediante herramientas análogas y digitales que permiten el reconocimiento de sus percepciones y fomenten la ideación colectiva del estudio gráfico.

Etapas Analítica

- a. Recopilación y análisis de fuentes documentales que contribuyan al discernimiento histórico, arquitectónico, artístico y cultural de la arquitectura republicana de San Juan de Pasto.
- b. Recolección documental y fotográfica de datos acerca de las características ornamentales de la arquitectura republicana de San Juan de Pasto.
- c. Entrevistas a arquitectos, historiadores y otros expertos, respecto al tema ornamental y arquitectónico de las fachadas republicanas de San Juan de Pasto.
- d. Recopilación, análisis y clasificación del lenguaje visual de las fachadas republicanas de San Juan de Pasto.
- e. Elección de categorías ornamentales.
- f. Estructuración de contenidos e información incluyendo las principales categorías ornamentales y de fachada dentro del proceso de estudio gráfico creativo.

Etapas Creativas

- a. Brainstorming y bocetado que conecte con el público objetivo.
- b. Construcción de categorías emergentes.
- c. Determinación del canon de las representaciones.
- d. Proceso de nuevas síntesis visuales.
- e. Determinación y categorización del estudio gráfico, de artefactos, usuarios, técnicas y medios para la etapa de ejecución.

Etapas de Ejecución

- a. Prototipado y testeo con muestra de usuarios.
- b. Testeo con personas propietarias de los inmuebles y aquellas que viven alrededor de las construcciones con características republicanas.
- c. Presentación de resultados de la I+C

Objetivo General

Diseñar un repertorio visual a partir del estudio gráfico de las fachadas de arquitectura republicana en San Juan de Pasto, que pueda derivar en diversos artefactos con fines informativos, pedagógicos, lúdicos y metodológicos, así como en la generación de nuevos productos de diseño que promuevan el reconocimiento de la riqueza arquitectónica, ornamental y patrimonial republicana de la ciudad.

Objetivos específicos

- Identificar las diversas tipologías de ornamentación en fachadas de arquitectura republicana de la ciudad de Pasto.
- Analizar desde la perspectiva formal, conceptual e histórica las variantes iconográficas de los motivos ornamentales en fachadas de arquitectura republicana de la ciudad de Pasto.
- Determinar las características y atributos “símbolos” del repertorio gráfico, considerando las

dinámicas y necesidades comunicacionales de los diferentes grupos de interés de la ciudad de Pasto.

- Generar propuestas de diseño tendientes al reconocimiento de la riqueza cultural y a su potencialización como fuente para la I+C.

Resultados y discusión del tema

Díaz del Castillo, concluye: “No queda duda alguna: don Sebastián de Belalcázar pobló y fundó la Villaviciosa de la Concepción de Pasto, de hecho y de derecho.” Señala, además, “como fecha probable de su fundación, el día domingo 19 de agosto de 1537”. Actualmente es conocida como San Juan de Pasto, ubicada al suroccidente del país, en frontera con la República del Ecuador; ubicada en una altiplanicie de la cordillera Andina a 2.527 m de altura y en la base del volcán Galeras, capital del Departamento de Nariño, el clima en su totalidad es frío, aunque en otros municipios cercanos se encuentran climas abrigados, característico por la cultura de los Pastos; actualmente posee 392,930 habitantes según último censo del Dane, se destaca por pertenecer como ciudad creativa en artesanía y arte popular en 2021 por la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO, entre las más de 240 ciudades que integran la Red, enaltecendo la economía creativa que hace parte de la esencia de la ciudad identificado con los símbolos representativos: el Barniz de Pasto Mopa Mopa, el Carnaval de Negros y Blancos.

Hasta la presente fecha se han desarrollado dos fa-

ses investigativas, a saber: a) la documentación histórica y estilística de la arquitectura republicana y de su incorporación en algunos países de América Latina en general, en Colombia y en la ciudad de San Juan de Pasto en particular; b) la recolección fotográfica de datos de los balcones en fachadas de arquitectura republicana de San Juan de Pasto.

Un primer resultado de estas fases se sintetiza en una infografía mediante la cual se contextualiza el objeto de análisis en los balcones en las fachadas de arquitectura republicana de San Juan de Pasto con descripción de sus principales características.

Este primer resultado dispuso el camino para las etapas siguientes, y como ocurre en la dinámica proyectual de la I+C, además de un rico caudal de datos y conocimientos desde distintas áreas y disciplinas, fue generando desde las primeras aproximaciones al objeto de estudio, procesos de ideación de artefactos como posibles consignatarios de la memoria cultural de la ciudad.

Cabe mencionar que los procesos de I+C abordan muchas perspectivas que en el caso que nos ocupa enriquecen el conocimiento y la discusión, al menos en dos direcciones: en términos metodológicos por cuanto su práctica rebasa con creces las habituales linealidades de la investigación tradicional revelando una dinámica más cercana al pensamiento rizomático, y en cuanto se refiere a la alfabetidad visual en la medida en que se convierte no solo en lenguaje posible sino en método válido para el análisis semántico y pragmático de las narrativas visuales que comparten un su (espacio-tiempo) resigni-

ficándose y adaptándose al cambio haciendo realidad lo señalado por Cremades, P. S. (2015);: “el lenguaje visual es hiperfuncional para designar y expresar lo concreto del mundo visible, si bien, desde este nivel semántico, puede acceder por diversas vías a la expresión del pensamiento abstracto (por ejemplo, mediante la alegoría)”

El lenguaje visual, a propósito el autor afirma que el lenguaje que desarrollamos en el cerebro se relaciona con la manera de comprender lo que vemos o percibimos a través de nuestros ojos, y que traducimos e interpretamos gráficamente en el imaginario, teniendo como función principal la comunicación de un mensaje por medio de la imagen que permite acceder a esa traducción semiótica, lo cual permite que las personas se adapten a su entorno y por ende al contexto social en el que viven, creando un imaginario característico y sesgado a las vivencias de ese lugar, en el que se pueden descubrir particularidades únicas que forman parte del paisaje urbano.

Es posible así mismo hasta aquí comprender que los modelos que se manejaban en la época republicana son producto de una mezcla de estilos, cuyas posibilidades se fueron ampliando en la medida en que los países mezclaron estos estilos en Europa, Rusia, Estados Unidos, etc. En virtud de este fenómeno de sincretismo cultural, este estilo que nació en Francia, es conocido como eclecticismo toda vez que resulta de la mezcla de otros elementos de diferentes épocas históricas del arte y la arquitectura.

Por otra parte, en el transcurso de las fases descritas y recurriendo a la plataforma Unity, se diseñó una ruta

proyectual de realidad aumentada que alberga la interfaz gráfica del proyecto con propósitos informativos y didácticos, para facilitar el conocimiento de la arquitectura republicana. La aplicación muestra la información de algunos casos específicos, tomando como ejemplo tres edificaciones; posteriormente se planteó una pieza adicional con código QR para indicar los planos técnicos de los inmuebles, pieza que también cuenta con la segmentación de las partes de la fachada; adicionalmente se pone a disposición para que el usuario interactúe con la misma. Se resolvió la parte estructural de la app, aunque se trabajó mucho más en la parte estética de la aplicación creando marca a través de un monograma a partir de las iniciales de Arquitectura y Republicana “AR”. Para la parte gráfica de la app se propuso manejar imágenes de esta arquitectura como fondos; en la parte de tipografía y en elementos visuales se utilizaron figuras sencillas y de fácil lectura con una paleta cromática basada en el blanco, amarillo y gris otorgándole así un aspecto moderno y actualizado para la visualización del aplicativo; gracias a este análisis se pudo avanzar y concluir otra categoría de necesidad como la elección de paleta de colores, la reestructuración de la propuesta, y el nombre del proyecto entre otros productos que buscan aportar al proyecto.

Dentro de este prototipo se incluyó el avance de fase documental del proyecto. Se realizó una estructura de manera análoga (en papel) para la descripción, categorización y especificación de algunos de los segmentos para pasar posteriormente a la plataforma de Mobirise, aplicación freeware de diseño web desarrollada por Mobirise que permite que los usuarios creen y publiquen sitios

web; de igual manera se tuvo que vincular a otra plataforma para que sea el soporte de Host y pueda así publicarse o visualizarse.

Hecho un test se encuentra que la lectura de la aplicación no fue tan precisa y legible para las personas interesadas a través de este medio digital, por ende, se tuvo que sintetizar la mayor cantidad de información y segmentar de una forma gráfica, teniendo en cuenta la categorización cromática, espacial y de escala para permitir así la visibilización y la legibilidad como también con una mayor capacidad de pregnancia.

Finalmente se visibilizó y proyectó la necesidad de alojar información, diseños, módulos y otros servicios en una plataforma que facilite el acceso y la navegación de la historia, se hizo la categorización de la arquitectura republicana por medio de una nueva estructura gracias a un ejercicio de clase Taller, para la realización análoga, conectando ideas, conceptos, y necesidades así se logró llegar a otros puntos que no se tenían contemplados anteriormente; progresivamente se han hecho continuas validaciones con arquitectos y otros profesionales. Finalmente se elaboraron fichas técnicas para el análisis arquitectónico y de diseño que contienen información general que se va especificando según cada caso o cada bien inmueble.

Hasta aquí puede evidenciarse el carácter iterativo y rizomático de la I+C que por su naturaleza creativa y no obstante la posibilidad de recurrir a métodos de análisis ya validados, pone de presente la naturaleza emergente

de sus rutas metodológicas, así como la complejidad del Diseño en tanto disciplina proyectual que nos enfrenta a permanentes, aunque ricas incertidumbres en busca del conocimiento.

Conclusiones

Es innegable la importancia patrimonial de la ciudad de San Juan de Pasto, representada en patrimonios como el cultural religioso de la Iglesia Católica, el cultural popular del Carnaval, el cultural arquitectónico como (campo de acción de estilo republicano), y como lugares que comunican y tienen una función crucial al convertirse en material visual-histórico, susceptible de ser transformado en un repertorio visual que tribute conocimiento a otras disciplinas y motive así a niños, jóvenes, adultos de la ciudad como también extranjeros y turistas, así como explorando las múltiples oportunidades para el desarrollo del propio Diseño Visual con apoyo de las nuevas tecnologías.

El escenario patrimonial descrito se ve amenazado hoy por el incremento de la subvaloración y el desplazamiento de lo histórico antiguo como consecuencia de la globalización y de las políticas socio-económicas y culturales derivadas de tal fenómeno, razón por la cual es preciso considerar la importancia de estudios interdisciplinarios que propendan por la recuperación y la salvaguardia de lugares que como la ciudad de San Juan de Pasto alojan una importante y muy diversa riqueza cultural como legado de su historia y como parte de su identidad. Finalmente, de cara a algunos de los interro-

gantes que motivaron este proyecto de I+C acerca de lo que oculta la arquitectura como lenguaje visual se puede señalar que el análisis de la gramática visual resulta una metodología harto eficaz no solo para desentrañar aspectos histórico-culturales sino para potenciar su valor patrimonial mediante la puesta en escena de su riqueza a través de propuestas de diseño que con el apoyo de las nuevas tecnologías impactan a públicos de extenso rango y procuran su interacción en beneficio del conocimiento de este legado.

Notas

¹Estudiantes de Diseño Gráfico de la Universidad de Nariño – Colombia. Grupo de investigación Innova. Colombia, Nariño, Pasto, pachcho123udenar@gmail.com - timanamichael@gmail.com

Referencias Bibliográficas

Bravo, A. L. O., & Guerrero, M. L. E. (2010). De la Plaza Real de Carlos V, a la Plaza de Nariño: 475 años de historia. *Revista de arquitectura*, (12), 38-47.

Caivano, J. L. (2005). Semiótica, cognición y comunicación visual: los signos básicos que construyen lo visible. *Tópicos del seminario*, 1(13), 113-136.

Castro Suescun, R. F. (2016). Análisis de los signos gráficos de identidad realizados por el gobierno ecuatoriano en el periodo comprendido entre el 2009 y el 2015; articulación de los principios de la interculturalidad con la comunicación visual de este gobierno. (Master's thesis, Quito: UCE).

Costa, J. (2014). Diseño de Comunicación Visual: el nuevo paradigma. *Gráfica*, 2(4), 89-107.

Córdoba, G. D. P. (2010). Arquitectura Actual y Patrimonio: Un nuevo Paradigma de comunicación visual. *Módulo Arquitectura CUC*, 9, 149-170.

Correia, M. (2007). Teoría de la conservación y su aplicación al patrimonio en tierra. *Apuntes: Revista de estudios sobre patrimonio cultural-Journal of cultural heritage studies*, 20(2), 202-219.

Delgadillo, H. (2008). Repertorio ornamental de la arquitectura: de época republicana en Bogotá. Alcaldía Mayor de Bogotá DC, Instituto Patrimonio Cultural.

Recuperado Abril 3 de 2021: https://issuu.com/patrimoniobogota/docs/repertorio_ornamental_baja

Enríquez, M., Ordóñez, A., Morales, H., Bolaños, A., & Ortega, R. (2009). Espinoza y Santacruz: dos arquitectos, dos épocas. Pasto: Impresiones Publimpacto.

Guerrero, M. E., Rosas, O. M., Enríquez, R. O. (2005). Pasto republicano: estudio histórico y gráfico de la arquitectura republicana en San Juan de Pasto. Institución Universitaria CESMAG.

Jiménez Charris, B., y Llanos Díaz, R. (2015). Magia de formas y colores: Las Baldosas de Barranquilla. Los Pisos Hidráulicos del Barrio El Prado. Memorias: revista digital de historia y arqueología desde el Caribe, (26), 2-13.

Loos, A. (2016). Ornamento y delito. Vulgares. Alemania. Llanos Díaz, R., & Sánchez Mejía, J. (2010). El color de la arquitectura republicana en el centro de Barranquilla. módulo arquitectura cuc, 9(1), 47-56. Recuperado a partir de <https://revistascientificas.cuc.edu.co/moduloarquitecturacuc/article/view/115>

Llanos Díaz, R. C. (2016). Inventario ornamental y cromático de la arquitectura: época de la república: centro histórico de Barranquilla, Colombia (Doctoral dissertation, Universitat Politècnica de València).

Molina, R. H., & Niglio, O. (Eds.). (2016). Ingenieros y arquitectos italianos en Colombia. España, Aracne Editrice.

Morales, H. Bolaños, A. Ortega, R. (2018). Elementos tipológicos republicanos: Afinidades y diferencias en las viviendas republicanas del sur, occidente y norte colombiano. Pasto, Colombia: Institución Universitaria CESMAG. ISBN: 978-958-59979-5-0. DOI: 10.15658/CESMAG18.010500.

Ojeda Erazo, J. C., Morales Vallejo, J., & Guerrero Muñoz, E. (2012). El centro histórico de San Juan de Pasto y su patrimonio material inmueble. Doctoral dissertation, Pasto: Universidad de Nariño.

Roa, A. S. (2019). Memoria de la historia: publicaciones de arquitectura en Colombia. *La Tadeo Dearte*, 5(5), 42-63.

Rueda, Á. B., Upegui, H. M., y Enríquez, R. O. (2010). La arquitectura del periodo republicano en Pasto, su Influencia en Nariño y su relación con Colombia. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 1(1), 148-169.

Sánchez Mejía, J., y Llanos Díaz, R. (2010). El color de la arquitectura republicana en el centro de Barranquilla. *Módulo Arquitectura Cuc. Barranquilla*, Colombia.

Uribe, G. J. (2012). La Estación Medellín y la arquitectura republicana en Colombia. *Iconofacto*, 8(11), 96-116.

Cerita Negra, desborde pornovillero del cuerpo en el ciberespacio

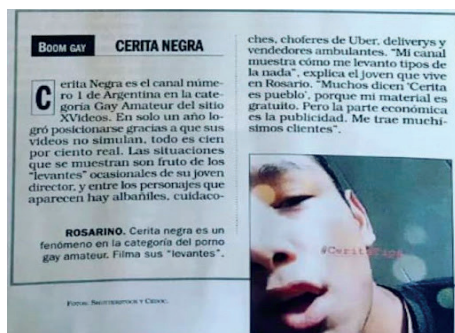
Didac Terre ¹

*Los pibes que no ves son hermosos, wacho.
 Los pibes llevan su belleza empujando un carro.
 Los pibes juntan su belleza recogiendo cartón.
 Lo pibes llevan su belleza
 toda la noche
 recorriendo las calles
 llevando y juntando su belleza... solos, y vos no los ves.
 Ioshua (2011)*

En plena situación de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) durante la pandemia del COVID, enmarcada por la mediatización de nuestras lógicas de vinculación, se produce la explosión visual de la obra de Cerita Negra. Esta reacción no sólo se tradujo en aumentos de las visitas y comentarios en sus perfiles, sino que logró ocupar espacios en radios y revistas de tirada nacional. Cerita Negra es la denominación que utiliza, en un amplio abanico de aplicaciones, Pablo Sosa, quien se define como trabajador sexual y creador de contenidos XXX. Los inicios de la virtualización de Cerita Negra se dan en plataformas como Instagram y Twitter, exponiendo su anecdotario y archivo visual a sus seguidorxs, pero dadas las políticas de privacidad, la censuras y los bloqueos de sus cuentas, decidió colocar su producción en la página de contenidos eróticos y pornográficos XVideos.com. Siguiendo los planteos de Virginie Despentes, es la operatoria de la censura la que define a la producción como

porno² (Despentes, 2013, p.83). En el año 2020, con la situación epidemiológica mundial y su correlación nacional en clave de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), se elevaron las interacciones en su cuenta, tanto así, que lo posicionaron como la cuenta número uno de Argentina y durante varias semanas la segunda cuenta mundial de contenido porno gay amateur en la web antes mencionada.

Lejos de quedarnos con el dato frío de las posiciones o el número de visitas a sus perfiles, es interesante subrayar la apropiación que Cerita Negra hace de las tecnologías eróticas en general y de las aplicaciones en particular. A través de sus perfiles logra construir un flujo continuo entre sus cuentas, con la posibilidad de saltar de una a otra, y de esta manera recorrer toda su producción, y al mismo tiempo tener acceso personalizado a Cerita y pactar algún tipo de encuentro presencial o virtual. Pablo Sosa logra adentrarse en el mundo virtual para elaborar estrategias y gestionar sus tecno-órganos externos, como el tiempo en la pantalla y el celular.



Revista Noticias. 22 de agosto 2020

Cerita como tele-tecno-trabajador-sexual (Preciado, 2019, p.78) no sólo realiza el giro algorítmico, sino que además territorializa la calle y reescribe, a base de fluidos orgánicos, encuentros con otrxs. A través de las herramientas tecnológicas logra crear dispositivos masturbatorios populares, de circulación gratuita en la plataforma, activando la producción de placer entre quienes accedan a la misma. Esta característica lo convierte, según los comentarios de sus seguidorxs, en “Cerita del Pueblo”, ya que todo su material es gratuito y disponible para todxs, con la posibilidad de adquirir los servicios y aumentar, de esta manera, sus clientes.

Cerita Negra no sólo es el cuerpo que se hace pantalla, sino que además es el productor, gestor, creador, guionista y protagonista de cada una de sus intervenciones. Para la edición y grabación utiliza solamente su celular, reconfigurando así “las tecnologías como posibles lugares de resistencia a la dominación” (Preciado, 2000, p. 122). Es a través de su dispositivo móvil que se cuela en los algoritmos de la hegemonía gay, para irrumpir con su estética marica, marrona, de la periferia de la urbe y tensionar la producción de un porno situado.

La obra de Cerita Negra habita la frontera entre el porno y el erotismo, reescribe una pornoerótica en conversación con una cultura pop, que da como resultado la pornificación de lo cotidiano.

Podemos imaginar focos de inspiración en los registros de cámara en mano, o en la webcam de contenido pago, pero Cerita no se queda sólo en la visualidad de

la penetración, sino que agrega un condimento más a su oferta, la posibilidad del levante callejero. La idea de compartir los códigos y significantes de la trama erótica diurna y de cuerpo presente, habilita una nueva fantasía capaz de seducir con el relato a lxs usuarixs de las plataformas. Esto se inicia en Twitter cuando socializa una serie de tips para lograr un levante en plena calle, y estos consejos luego son llevados a la práctica materializados en forma de videos.

El lugar del levante no es azaroso, ya que territorializa y pone el goce en corporalidades y lugares de la ciudad de Rosario que la erótica mainstream deja por fuera. Crea una subalternidad político-visual y al mismo tiempo contraficciones sensoriales capaces de poner en tensión los modos dominantes de colectivizar el disfrute. Esta combinación y politización de fluidos le brindan un sello propio y una estética que va más allá del porno gonzo³ o el amateur, tanto así, que Radio Nacional habla de Cerita Negra como una “revelación del porno villero” (2020).

En el titular radial que realiza Ramón Balestra, la construcción villera no sólo recae en la territorialidad, sino que además tensiona la visualidad erótica hegemónica, poniendo en relieve la marginalidad de las corporalidades que participan en los videorelatos. Lo que la recopilación de videos de Cerita nos muestra “no es la verdad (o falsedad) de lo representado sino el conjunto de convenciones visuales y políticas de la sociedad que la mira” (Preciado, 2015).

Entre sus videos con más reproducciones, se des-

tacan los levantes y mamadas al kiosquero, albañil paraguayo, chofer de Uber, vendedor callejero, guardia de seguridad, y las trilogías de relaciones sexuales con trapitos y cuidacoches. Así, en el amplio abanico de profesiones, Cerita potencia su trabajo anal, convirtiéndose en el “proletariado de la revolución contra-sexual” (Preciado, 2000, p. 27). Las locaciones son variadas, desde dormitorios y baños públicos, pasando por parques y descampados, e incluso contenedores de basura.



Tweets de la cuenta @Cerita_Negra

Las corporalidades que participan de los registros de Cerita Negra rompen con la idea del clásico cine porno gay, donde el protagonista es el activo, con cuerpo marcado, pene erecto durante toda la filmación y abundante cum shot. La selección de Cerita reconfigura las corporalidades esperadas, poniendo en jaque la idea de sujeto único. El erotismo deja de estar reducido a la superficie corporal, desterritorializando las zonas erógenas, para emitir experiencias sonoras y visuales de una urbe deseosa.

Esta fragmentación a la idea clásica también se observa en las materialidades que logra producir, ya que en algunos registros de sus levantes el celular no queda en una posición que le permite tomar un buen plano de la situación, dando como resultado solamente un audio del encuentro sexual. Lejos de eliminar dicho material, lo comparte en el perfil de XVideos.com, situación que al comienzo le trajo varias críticas de sus seguidorxs, pero otros comentarios agradecían la sociabilización de ese material erótico-auditivo, llegando a recibir pedidos de continuar con una sección de porno para no videntes. Logra así, poner de relieve la relación capacitista de la pornografía, donde las corporalidades que escapan de la norma son representadas como asexuales y no deseables, por lo que cualquier expresión de su sexualidad es reprimida o censurada (Preciado, 2019, p.174).

La obra de Cerita Negra habita las fronteras de una producción porno-posporno, diluyendo los límites entre territorialidad y ciberespacio, disputando el terreno de los modelos tradicionales de producción visual y ponien-

do en relieve los modos dominantes de ver el cuerpo, su representación y desviación. Hace suyas las tecnologías de comunicación, subvierte los objetivos de los aparatos visuales con los que cuenta y reconfigura su recorrida por la urbe en busca de posibles levantes y contenidos para sus redes. Nos tomamos el atrevimiento de erotizar la categoría de Haraway, para decir que Cerita Negra es un pornociborg, abierto al goce y deseo en clave byte, conectando su cuerpo con prótesis resemantizadas para capturar seducción, erótica y fluidos.

Notas

¹Técnicx en Gestión Cultural (FHUMYAR-UNR), Técnicox en Epidemiología (FCM-UNR), Especializandx en Estudios Interdisciplinarios en Sexualidades y Género (FHUMYAR- UNR). Miembrx del Programa Universitario de Diversidad Sexual del Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Nacional de Rosario. (PUDS-CEI-UNR). Argentina, Rosario.
didacterre@gmail.com

²En su libro Teoría King Kong, Despentex, trazará las líneas generales para repreguntarnos sobre el porno que consumimos. Su obra extrema, arrasadora y provocativa, nos develará la trama de las políticas de censura sobre el porno, invitándonos a poner el ojo sobre estas decisiones de ocultamiento, con el objetivo de eliminarlas por completo. Esto permitirá que se hagan otro tipo de producciones donde se muestren alternativas de la sexualidad desde miradas divergentes de la mirada normativa.

³Gonzo es un estilo de cine pornográfico que busca colocar al espectador dentro de la escena, acercándolo al máximo, poniendo la cámara en medio de la acción.

Referencias Bibliográficas

Despentes, Virginie (2013). Teoría King Kong. Hekht Libros: Buenos Aires.

Ioshua. (2011). Los sentimientos. Wachodelacalle: Buenos Aires

Preciado, Paul B. (2000). Manifiesto Contrasexual. Anagrama: Barcelona.

Preciado, Paul B. (18 de abril 2015). Activismo Postporno. El Mundo. [Disponible en: <https://www.elmundo.es/cultura/2015/04/18/552e788222601da62d8b458c.html>]

Preciado, Paul B. (2019). Un apartamento en Urano: Crónicas del cruce. Anagrama: Barcelona.

Fuentes

Balestra, Ramón. (10 de octubre 2020). El rosarino revelación del porno casero villero durante la cuarentena. Radio Nacional. [Disponible en: <https://www.radionacional.com.ar/el-rosarino-revelacion-del-porno-casero-villero-durante-la-cuarentena/>]

González, Nicolás. (22 de agosto 2020). Porno de Cuarentena. Revista Noticias.

Sosa, Pablo. (s/f) Cerita Negra: Canal. XVideos. [Disponible en: https://www.xvideos.com/channels/cerita_negra#]

Cartografía corporal del Deseo. Politizando el goce

Lucía Zozaya del Frade ¹

Introducción

Esta investigación aborda e indaga cómo se construye y nos atraviesa el Deseo, entendiéndolo como la construcción de la identidad, la base en la que se estructura nuestra vida y una continua búsqueda. El Deseo, es una construcción permanente, que se conforma en base a la cultura y resulta imprescindible entenderlo desde una perspectiva amplia, que aborde los múltiples factores que contribuyen notablemente en el incremento de la desigualdad. Al analizar el contexto en donde se desarrolla esta investigación, resulta imprescindible tener en cuenta la fuerte mirada eurocentrista impregnada en el discurso latinoamericano. Así como también, la invisibilización y paradójicamente paralelo a esto, la estigmatización del Deseo, el Goce y el erotismo fuertemente propagada por la moral religiosa y más preponderante en los cuerpos impropios, no normativos y disidentes. En ciudades como Rosario y Buenos Aires, entre otras, en las últimas décadas y de la mano de la militancia transfeminista se vienen organizando y desarrollando movimientos vinculados a las artes como forma de activismo y militancia social y política, que busca desarticular y deconstruir, con una dimensión micropolítica, estos formatos y miradas ajenas, sobre las disidencias, que pretenden imponer la eugenesia sobre los territorios corporales del Deseo. Como sostiene Cuello, se plantean a las corporali-



622

Consideramos que es de suma importancia conocer cómo se articulan las complejas tramas de nuestro contexto en la contemporaneidad, hasta ahora sojuzgado por el poder del mercado de consumo, un mercado que codifica la noción de Deseo. En un contexto post pandémico que está poniendo en jaque las dinámicas de las relaciones y manifestaciones sociales que buscan poder desentramar y desarticular el orden establecido, creemos imprescindible asumir que, “...el Deseo es codificado por el poder, significa que quienes ejercen un poder buscan “interpretar” el Deseo de aquellos sobre los que ejercen hegemonía. Es decir, darle una representación para que se haga consciente. De manera tal que al codificar el Deseo se torna manejable. Es de gran utilidad para quienes ejercen densamente poder, que las personas se apeguen a ciertas representaciones del Deseo. Es

en función de esas representaciones, que es efectivo el marketing” (Díaz, 1999). Es importante entender que en nuestra extensa historia como pueblos sometidos, tanto los territorios, como las corporalidades como las nociones de Deseo que surgen de ellos no son estáticas, sino que fluctuaron y fluctúan constantemente, por lo que no se pretende trazar una cartografía categórica, sino que se concibe como una declaración geopolíticamente situada en un contexto donde la liberación del Deseo de nuestras corporalidades, se encuentra en auge y es de suma urgencia. Identificamos que esas opresiones a las que son sometidos los territorios corporales contrarios al concepto heteronormativo de Deseo, deben ser abordadas, no de una manera aislada, sino entendiendo que la producción normativizada de los cuerpos está también presente y actúa diferencialmente según las condiciones de clase, etnia, y porque no etaria, de nuestros géneros, nuestras diversas funcionalidades corporales y las relaciones sexo afectivas que decidimos construir y sostener.

Metodología

Este proyecto teórico y práctico, ha servido como marco para la investigación y realización de una obra plástica, la cual intenta interpelar la visión de Deseo que atraviesa los territorios corporales fundamentalmente comprendidos como disidentes. Esta visión obturada, es impuesta por el contexto socio-cultural, dado que los medios masivos de comunicación, reflejan los valores e intereses del sistema económico y sociocultural actualmente predominante, y ésta es una manera de garantizar su funcionamiento. Para ello, se vale de uno de los estan-

dartes de los medios de masas como la publicidad, que comercializa los cuerpos (principalmente femeninos) como objetos y propaga un discurso mercantilista sobre las personas en el que prima la funcionalidad al sistema y al mercado. En este proyecto, se asume a las corpora- lidades como cartografías de territorios insurrectos, las cuales merecen una mayor legitimación, visibilidad y conocimiento de las diversidades, en su exploración del goce. Para comprender esta obra, es necesario analizar el marco contextual donde está emplazada, un contexto en donde el concepto de “distanciamiento social”, se ha arraigado fuertemente en la conciencia colectiva y don- de contrariamente al sentido de solidaridad que se busca instalar, se ha establecido un clima de profundo indivi- dualismo social. Uno de los ejes estratégicos que se busca es lograr la visibilización y el empoderamiento del Deseo en las corporalidades que no encajan en los estándares canónicos. Creemos que es necesario, -con el arte como medio potente-, que estas arengas sean visibles en las ca- lles, en los edificios públicos, y en todo lugar de circula- ción social. Recuperando así los ideales del movimiento artístico feminista, surgidos en los años ‘60, en donde el cuerpo fue y continúa siendo un campo de experimen- tación y conocimiento que nos impulsa al proceso de producción. En este proceso, surgen nuevas visiones de corporalidades, en la que las disidencias pueden verse reflejadas.

Parte la estrategia del proyecto y en consonancia con su línea política, propone actuar por fuera de los márgenes que legitiman lo que es arte, lo que es acepta- do y está habilitado, poniendo en tensión materialidades,

mensajes, imágenes, conceptos, retórica, y hasta lugares de emplazamiento, ya que creemos que parte de militar la idea es tomar los territorios como escenarios de luchas colectivas. El proceso de desarrollo tanto de la investigación como de la obra plástica se realizó, considerando que ninguna operación ni selección es neutra, sobre todo si tenemos en cuenta que las estrategias propias del mercado suelen cooptar manifestaciones activistas para hacerlas funcionales a sus fines. Siguiendo con el planteo de Díaz, se concibe que, “...a pesar de estas capturas del deseo, siempre queda un plus, producido por los flujos que lograron no ser codificados por las estrategias capitalistas. Este plus de deseo irrumpe en los márgenes. Produce líneas de fuga. Sin embargo, también en estos casos la maquinaria moralizante se pone en marcha. Se “despotencia” un pensamiento revolucionario, cuando las imágenes de sus líderes son vendidas en las esquinas de París, cuando las obras de los artistas transgresores se instalan en los museos, cuando los dueños del dinero y la política deciden sobre la droga y las maneras de prostituirse. En todos los casos, el capital obtura las líneas de fuga. Las reterritorializa subsumiéndolas bajo su control” (Díaz, 1999). La escritora Adrienne Rich sostiene que el arte muere, ya sea volviéndose mercancía, entretenimiento, muere en las bodegas de miles de museos, pero renace a toda hora en las cárceles, en los refugios para mujeres, talleres de escuelas populares, centros culturales, artistas callejxrs, donde alguien agarre un lápiz, una gubia, una trompeta de casa de empeño, una cámara común y corriente, cualquier cosa que permita dar continuidad a la lucha entre el “marketing implacable de lo superficial” y la realidad, que debe atravesar corazas de resignación y

conformismo para devolvernos el Deseo. Es por eso que se ha tomado este proceso de liberación como un emergente de las propias necesidades de los territorios corporales deseantes, no como un impuesto desde una mirada ajena a los contextos propios latinoamericanos actuales, en los que, a pesar de la situación extraordinaria de pandemia global, se vienen desarrollando fuertes luchas colectivas que se apropian de las calles para visibilizar el resquebrajamiento del orden capitalista imperante, sino, más bien, como un proceso que surge de las proclamas de estas luchas, retomando saberes y lugares categorizados como propios de la marginalidad en contraposición a quienes creen que el arte no es o no debe ser político. Los cuerpos buscan aglutinarse, y para transitar el camino de la liberación y más aún de la liberación deseante, es necesario crear condiciones de conjunción directa, física y territorial para salir de la alienación virtual. Nos dice Franco (Bífo) Berardi, en una entrevista realizada por Amador Fernández- Savater: “¿Por qué ocupar una plaza, una calle o un territorio cuando sabemos muy bien que allí no reside ningún poder político y que el sistema financiero no se localiza en una dimensión territorial? - Porque la primera cosa que necesitan los trabajadores precarizados es la reactivación de una dimensión afectiva y territorial que permita reconstruir las condiciones emocionales de la solidaridad. Me parece que, en ese sentido de la toma de las plazas, de las acampadas. Una sublevación colectiva es antes que nada un fenómeno físico, afectivo, erótico. La experiencia de una complicidad afectuosa entre los cuerpos” (Berardi, 2018).

Los contextos sociopolíticos y culturales que nos

atraviesan actualmente, son el motor que motiva la búsqueda de la liberación y el empoderamiento de los territorios y más aún de las corporalidades, para asumir la autonomía de vivenciar el deseo y el goce, sin estructuras normativas y/o legitimadoras. Los movimientos feministas fortalecieron el poder y la potencia de interpelarnos frente a posturas asumidas tanto hegemónicas como legitimadoras, en todos los ámbitos y más aún en las artes. Es momento de dar lugar a la liberación de los territorios corporales desmesurados por fuera de los patrones normativos. Y aquí resulta necesario tomar las palabras de Dianita Pulido, proclamando que “(...) Mi cuerpo es un extenso campo de batalla. Su mera existencia es, en sí misma, retadora e incómoda. Mi cuerpo excesivo, anormal, indeseado, feo...resiste, lucha, revoluciona (...) me amo gorda, me amo rebosante... me amo rebelde, me amo por no encajar y no desear hacerlo. Por todo eso, amo mis excesos. (...)” (Contrera y Cuello, 2016, p.103)

En esta instancia, es necesario señalar que en la presente investigación fue utilizado el lenguaje inclusivo. En ocasiones, se ha utilizado la “x” para la designación de lxs sujetxs como una crítica a la construcción hegemónica del uso del masculino como universal y para una visibilización de las relaciones de poder sexista que se expresa, entre otras formas, a través del lenguaje. El lenguaje oral o escrito configura el pensamiento y las conductas, por lo tanto, el lenguaje sirve para la construcción de las subjetividades y la formación de nuestra idea de mundo poniendo de manifiesto las desigualdades que se dan entre las personas.

Objetivos

Esta investigación tiene como objetivo problematizar la concepción del Deseo, puntualmente en las corporalidades disidentes y la invisibilización de las pulsiones deseantes hacia este sector marginado por la visión heteropatriarcal, capitalista y eurocentrista. Interpelando acerca de la necesidad de una liberación de los territorios corporales frente a una represión social de goce. El trabajo se propone indagar sobre la relevancia del Deseo en las subjetividades, analizando diversos sectores sociales, incluso ámbitos médicos en donde suele primar la ciencia hegemónica y los cánones eugenésicos de las corporalidades. Abriendo de esta manera un interrogante a través de una obra plástica, que interpele la mirada de ocasionales espectadorxs sobre sus propias nociones del deseo y motivar la búsqueda y el conocimiento íntimo y personal del placer/goce/deseo, en todas sus concepciones.

Resultados y discusión sobre el tema

El Deseo es una construcción socio-cultural que en nuestra sociedad está atravesado por el mercado, la normativa heteropatriarcal, y la visión hegemónica y eurocentrista sobre un continente flagelado por las consecuencias de la invasión europea. Aunque, paralelamente a esto, el Deseo también es una pulsión inherente a seres sensitivos. En la contemporaneidad se presentan núcleos de resistencia hacia los mandatos que condenan el empoderamiento del deseo, la corporalidad, el goce y el disfrute de sujetxs que no encajan en los estándares canónicos del mercado capitalista. Actualmente resulta urgente la nece-

sidad de replantearnos las formas en las que construimos el deseo, para desarticular verdades hasta ahora hegemónicas que sólo son funcionales a un mercado de consumo, pero que no coinciden con las necesidades y sentires de las nuevas generaciones. El interrogante planteado en este proyecto, da cuenta de la posibilidad de desarticular e interpelar a lxs sujetxs que transitan las obras plásticas a que indaguen y/o repiensen sus propias construcciones de Deseo para con su cuerpo, pero también para con las otredades. Esta forma de militancia artística que se ha enriquecido principalmente de las enseñanzas y las prácticas feministas, asume que las transformaciones y los registros de nuevas miradas no son una tarea, ni fácil, ni rápida, ni acabada. Ya que, tanto las sociedades como los territorios corporales, el Deseo y la construcción de todo lo que implica la noción de sexualidad, fluctúan con el transcurso del tiempo y los acontecimientos, eso implica un repensar de tácticas y estrategias, así como también, un revisionismo cotidiano de nuestras prácticas y concepciones acerca de nuestras acciones. Nos proponemos no caer en una visión cortoplacista del objetivo ya que esta es una de las características del mercado de consumo. Esther Díaz analiza las luchas sociales y las artes, y en relación a esto considera que, éstas se actualizan microfísicamente y que, “para modificar algún aspecto de ellas, en sentido liberador, hay que operar desde lo micro, molecularizar desde formaciones espontáneas, no ideologizadas, es decir, no codificadas por los aparatos de poder. En un rizoma continuamente hay líneas de fuga”. (Díaz, 2005).

Hitos históricos en relación a las artes y la política,

como son sin duda los movimientos feministas, plantean que “lo personal es político”, y bajo este lema dan origen a una nueva etapa, que comenzó a raíz de fuertes reflexiones colectivas sobre las bases profundas del patriarcado y la necesidad de las mujeres de liberarse de sus ataduras. Fue en Estados Unidos, la lucha por la despenalización del aborto la que articuló, mayoritariamente, la presencia de mujeres en las calles en esa época. Paralelamente, otros planteos respecto a la corporalidad, surgían de las reflexiones colectivas de los feminismos, y otras, quizás más invisibilizada aún, se convierten en exponentes producto de represiones violentas hacia la diversidad.

El constante hostigamiento y abuso por parte de la policía neoyorquina hacia personas de la comunidad homosexual y trans, fue la causa de una de las más significativas movilizaciones sociales a nivel mundial. También se hicieron oír las voces de agrupaciones feministas que se pronunciaba contra la discriminación gordo odiante que padecían en su mayoría mujeres viendo estigmatizadas y discriminadas sus corporalidades. Estos movimientos dan origen al surgimiento de The Underground Fat, una agrupación conformada por mujeres feministas y gordas de la ciudad de Los Ángeles. Como explica Magdalena Piñeyro, en su libro *Stop Gordofobia* (2016), este grupo centraba sus intereses en la medicalización de la cultura, que tenía un mayor impacto específicamente en mujeres. Este grupo llevó a cabo un sinnúmero de investigaciones sobre la relación entre gordura y violencia médica. Los resultados surgidos de estas investigaciones fueron compartidos con la población y difundidos a través de acciones y campañas de difusión por diversos grupos políticos. Uno de

los textos más significativos de este colectivo y del inicio de los movimientos contra el gordo odio, fue el Manifiesto de la Liberación Gorda, redactado por Judy Freespirit y Sara Aldebaran en el año 1973, cuyo contenido va más allá de la preocupación inicial por la medicalización de la gordura. Es un intenso manifiesto donde las autoras sostienen que la gente gorda debe dejar de ser ridiculizada y discriminada en los espacios públicos, los contextos laborales, los ámbitos educativos y las instituciones médicas. El manifiesto proclama que las gordas merecen total respeto y reconocimiento, y que deben poseer el poder sobre sus cuerpos y sus vidas. El eje principal que abarcaba las manifestaciones de los diversos grupos, que, si bien tenían diferentes inquietudes respecto a la temática de las corporalidades y sus singularidades, era la oposición a la estigmatización social por portar corporalidades que no encajen o no sean funcionales, mercantilísticamente hablando, al sistema capitalista imperante. Así también, nodo central de los feminismos, es el derecho a decidir sobre el propio cuerpo, con todas las particularidades que eso implica.

Este fue un punto de inflexión para comenzar a visibilizar la opresión que sufren las corporalidades disidentes, las que no encajan en los cánones hegemónicos de “belleza”, “normatividad” y “funcionalidad social”. Estas opresiones que padecen las disidencias, podríamos definirlas según la filósofa Iris Marion Young, como situaciones de desventaja, injusticia, reducción o exclusión que soportan diversos grupos de personas por las prácticas cotidianas de la sociedad. Todos estos mecanismos de opresión, son los impedimentos, las barreras y limitacio-

nes sistemáticas a causa de tradiciones, normas, hábitos y simbologías sociales que el grueso de la sociedad no osa cuestionar, sino que, las cumple de una manera automatizada por educación y/o costumbre, sin ningún tipo de pensamiento crítico hacia ellos. Así también, tampoco son cuestionados los orígenes de estos comportamientos discriminatorios ni las consecuencias que acarrearán.

Esta opresión hacia la disidencia, se alimenta a través de los estereotipos sociales y culturales, los medios masivos de comunicación, la mecánica del mercado, etc. Son reproducidas sistemáticamente en todos los ámbitos que legitiman al estado, como, por ejemplo, instituciones sociales, políticas y culturales. Es por eso que decimos que son sistemáticas y forman parte de la estructura social, como lo son el sistema económico capitalista, de homofobia, racismo, exclusión de las disidencias y un sistema educativo que en su mayoría sigue siendo funcional a la hegemonía y en donde son escasos los emergentes que propician el pensamiento crítico y reflexivo.

El concepto de “imagen”, ha marcado un antes y un después en la propagación de los cánones estéticos hegemónicos. Más allá de la medicina eugenésica, son los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, las que permiten la creación y difusión de un modelo a seguir o que los estándares de referencia lleguen a más personas. Aunque también es necesario aclarar, que el surgimiento de las nuevas tecnologías y la masificación de la conectividad, es lo que propicia el agenciamiento de las agrupaciones que abogan por los derechos y la visibilización de las disidencias.

Los medios masivos de comunicación son los que establecen y reflejan los estándares del sistema económico y sociocultural actual, y paralelamente, son una manera por excelencia de sustentar su funcionamiento. Uno de los mecanismos de los medios de masas es la publicidad. A mediados del siglo XX, la publicidad inició su auge y se convirtió en pilar fundamental del sistema económico capitalista. Tal como describe Magdalena Piñeyro (2016), es en este momento histórico cuando se ve la necesidad de valerse de ella para comercializar toda la gama de producción que había sido generada en la época de expansión y crecimiento que se vivió luego de la II Guerra Mundial. A raíz de esto, la opción más productiva para el sistema capitalista fue la creación de nuevas técnicas de difusión y persuasión para la comercialización de la gran producción. Así, es que la publicidad fue un punto clave para la supervivencia económica, al ser ésta capaz de fomentar el consumo incesante. Es aquí, donde el sistema económico, se transforma de productivo e industrial a un sistema creador de necesidades. Los medios, valiéndose de la publicidad se han transformado en mecanismos creadores de Deseos. El bombardeo de anuncios que una persona recibe cotidianamente, es el que configura las determinadas necesidades y deseos (de una manera subliminal). Por lo que los anuncios publicitarios, pasan de hablar de las funciones reales de los productos a reparar en las sensaciones o beneficios sociales que puede aportar a determinados individuos. No venden una funcionalidad práctica, sino una sensación de felicidad. En este punto, Piñeyro sugiere que es importante tener en claro que si la intención de la publicidad es generar nuevas necesidades que la población busca satisfacer, su misión entonces es

la de crear carencias en las personas (apuntando puntualmente a lo emocional). Es de esta manera, que la solución que presenta la publicidad a esta carencia, es el consumo. La función entonces de la publicidad es la de acabar con la autoestima de las personas, para luego venderles ilusión de felicidad en cuotas. Así, las individualidades pertenecientes a la sociedad, por un lado, para tener una aceptación social y validación como sujetos de deseo, deben tener ciertos parámetros, de imagen, comportamiento y pensamiento, no deben salirse del rebaño colectivo que maneja el sistema económico. Pero a su vez, este mismo sistema es el que impone lo que está permitido o no desear. Es en este sentido en que las disidencias comienzan a formar parte de un sector excluido, una especie de marginalidad social, a la que se le permite desear, siempre y cuando este deseo pase por el consumo. Pero a su vez, se les niega el derecho a ser sujetos de deseo, y el derecho al goce, es así que, las disidencias sexuales, las corporales, las personas viejas y discapacitadas, tienen que basar su placer solo en función al mercado. En la actualidad estamos frente a un fenómeno social, en donde las religiones, que fueron las que por excelencia restringían los Deseos y placeres que pasaban por el cuerpo han perdido fuerza, y resulta necesario desde la perspectiva del sistema económico un rearme moral que logre conquistar nuevamente la carne y venganza al deseo. Nada más conveniente para este fin, que valernos de los dogmas de la ciencia hegemónica.

La mecánica social que nos atraviesa en la contemporaneidad, estigmatiza las corporalidades disidentes por su apariencia, por su funcionalidad y la construcción de las subjetividades. Pone en la mira y juzga los deseos

de las disidencias, estableciendo patrones de conductas propias e impropias e imponiendo dogmas sobre lo que puede y no puede un cuerpo.

Para analizar en profundidad es necesario indagar ¿a qué nos referimos cuando hablamos de Deseo? Según la doctora en filosofía, Esther Díaz, en la genealogía del Deseo podemos rastrear que se comenzó a reflexionar sobre éste en épocas de Platón, allí Sócrates lo describe como un anhelo por lo que al sujetx le falta. Este análisis lo retoma Lacan y allí desarrolla la famosa frase “El Deseo no tiene objeto”, porque supone que lo que creemos nuestro objeto de Deseo en determinado momento nos puede agotar, nos puede cansar. Afirma que si existiera el objeto de Deseo, cuando llegamos a alcanzarlo, cuando logramos concretar con ese objeto, se saturaría, no volveríamos a sentir Deseo, quedaríamos satisfechos para siempre.

Pero hemos visto que no es del todo así. Por otro lado, los griegos realizaron un parangón del deseo y el ave Fénix, ya que este es un ser vivo que todos los días es incinerado y al otro día renace. El Deseo nunca está acabado, a lo sumo se sustituye un objeto por otro. Otra teoría es la neonietzcheniana, Gilles Deleuze analiza y sostiene que al deseo no le falta nada, Deleuze se contrapone al pensamiento de Lacan y Platón, ya que si el Deseo fuera “falta”, no se podría hacer nada, nada surgiría de él ya que no se puede construir desde la falta. Por su parte, afirma que el Deseo es abundancia, es pulsión de vida. Nietzsche, lo describiría como voluntad de poder. Díaz analiza que el término voluntad no sería del todo acertado ya que esta depende de nuestra conciencia y el Deseo acaece. El deseo no es consciente y

resulta inmanejable en el sentido de que a veces se quisiera dejar de desear algo y no se puede o viceversa. Lxs sujetxs no son responsables de su Deseo, aunque sí de lo que se hace o cómo se dirige ese deseo.

Según Deleuze, el Deseo no tiene objeto, simplemente sucede. Lo que sucede es que la interacción con las otredades y la incidencia del imaginario social van construyendo representaciones, pero estas representaciones van modificándose según las épocas, y son diversas en cada subjetividad. Es esperable que tanto el mercado como la ciencia pretenda crear mapas deseantes que marque regularidades y patrones, especialmente el mercado ya que la existencia de éste sería especialmente funcional a la confección de sus estratagemas y beneficiaría mayormente al poder, puesto que algo que es sencillo de predecir, es igual de sencillo de manejar. Hay una característica que es típica en el actual sistema capitalista y heteropatriarcal en el que vivimos, esta es la necesidad de catalogar y encasillar las diversas subjetividades para luego categorizar las que son aceptables y funcionales de las que no.

Entendemos que el Deseo es polimorfo y múltiple, nada tiene que ver con estas codificaciones y mapeos que se quiere hacer de él. Como describe Díaz, el poder codifica al deseo tanto para tornar más fácilmente gobernables a los sujetos, como para volverlos dóciles a las leyes del mercado. Aunque en ocasiones, “...los sujetos encuentran líneas de fuga, por las que escapan de los territorios “normalizados” por los aparatos de poder-saber.” (Díaz, 2005). Lo que es interesante pensar es en cómo salirse

de los márgenes de la sobre codificación sin caer en la exclusión social.

Partiendo de que el Deseo no es algo acabado, resulta interesante para analizar su devenir el concepto rizomático de Deleuze y Guattari, donde lo describen como una fluctuación que no tiene un núcleo, sino liberación. La fuerza deseante deviene codificada por los códigos sociales que los poderes hegemónicos le imprimen al Deseo. Por lo cual, al aceptar acríticamente las normas que estos códigos imponen, nos convierte en individuos predecibles y fácilmente manejables.

Díaz analiza el fuerte interés de codificar el Deseo e interpela, cuestionando si en realidad el excesivo interés de los dispositivos políticos, religiosos, morales y científicos que se preocupan por colocar rótulos sobre nuestros anhelos, ¿no serán acaso vigilantes temerosos de las imprevisibles direcciones de un Deseo no codificado? Y reflexiona en su conferencia del año 2020, si no se deberá a que lxs sujetxs cuando gozan, cuando desean, se sienten más segurxs de sí mismxs, es ahí donde se vuelven más inmanejables, más peligrosxs para el poder.

Conclusiones

El resultado de esta investigación, fue una obra plástica que recorrió la ciudad a modo de pegatinas y stickers, buscando reapropriarse del espacio público e interpelar a lxs sujetxs que actúen de eventuales espectadores, invitándoles también a apropiarse de estas imágenes para su libre circulación.



Notas

¹Técnica Superior en Artes Visuales (EPAV3031), Profesora de Artes Visuales (EPAV3031), Licenciada en Artes Plásticas (UNR). Filiación institucional: EESO n° 258 “Soldados argentino” - EETP n° 394 “ Dr. Francisco Gurruchaga”. Argentina, Rosario, Santa Fe. luzdf.tav@gmail.com.

Referencias Bibliográficas

AA.VV. (2017). *Cuerpos y Política 1*. Argentina. Ed. Cuadernos Lumpen.

Álvarez Castillo, C. (2014). *La cerda Punk. Ensayos desde un feminismo gordo, lesbiko, antikapitalista & antiespecista*. Valparaíso. Editorial Trio.

Berardi, B. (2014). Entrevista realizada por Amador Fernández-Savater, [consultado junio 2021, en: <https://rebellion.org/autor/amador-fernandezsavater/>]

Contrera, L. y Cuello, N. (2016). *Cuerpos sin patrones: Resistencia desde las Geografías desmesuradas de la Carne*. Argentina: Editorial Madreselva.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1980). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. España: PRE-TEXTOS.

Díaz, Esther (1999). “Gilles Deleuze: Poscapitalismo y deseo”. [Disponible en: <https://www.estherdiaz.com.ar/textos/deleuze.htm>]

Díaz, Esther (2005). “Los lenguajes del deseo”. [Consultado en <https://www.topia.com.ar/articulos/los-lenguajes-del-deseo>]

Díaz Esther (2009). “Ciencia, deseo y hegemonía”. [Consultado en <https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/las-mujeres-y-el-sexonid1120679/>]

Díaz, Esther (2019). “Los discapacitados (igual que los locos) son un invento moderno”. Diario Los Andes, 01-12-2019. [Consultado en <https://www.losandes.com.ar/aaaa-6/>]

Díaz, Esther (2020). “Sublevaciones: Hacia una descolonización del deseo”. Conferencia para la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Rich, Adrienne [1979] (2010). Sobre mentiras, secretos y silencios. Madrid: Horas y horas.

Rodríguez, Claudia (2018). Cuerpos para odiar: sobre nuestras muertes, las travestis, no sabemos escribir. Patagonia: Editorial Ají.

Young, I. (2000). Justicia y política de la diferencia. Madrid: Ediciones Cátedra.

3

**Artes, Diseño y Procesos
socioculturales y políticos**

Talleres

PHOTO RESILIENTE

Caroll Suárez Solarte ¹

Introducción

Este artículo contiene tres etapas metodológicas que convergen en un mismo fin: la utilización de la fotografía como herramienta terapéutica. El análisis se estructura en un camino metodológico de orden cualitativo experiencial que se enmarca en la investigación creación, el cual incluye: un aspecto epistemológico, ontológico y, finalmente, la praxis concebida como una contribución al conocimiento desde la mirada del diseño emocional.

En el orden epistemológico, el contexto terapéutico de la imagen tiene su origen en la antigüedad. No obstante, el uso de imágenes mentales, como representación visual, presente en los sueños, adquiere un papel importante y es considerada como “la principal fuerza motriz en la acción humana”; en este orden de ideas el componente onírico cobra gran relevancia para dicho propósito. Por tanto, en la antigüedad, se señala que los sueños se interpretaban para definir aspectos que estaban relacionados con la salud. De otra parte, en el siglo II, Galeno empleaba la interpretación de los sueños para definir afecciones como la melancolía. a través de experiencias de índole emocional. Este enfoque se fundamenta en la teoría de Desoille, quien retoma la psicología aristotélica del siglo IV a. C., en la que la imagen se interpreta como un enlace triádico entre lo cognitivo

visto desde el plano emocional, psicosomático y conativo. Esta triangulación le permitió desarrollar terapias psicológicas en el Renacimiento, donde la imagen se consideró como una entidad energética (McMahon y Sheikh, 1984).

En este orden de ideas, esta investigación centra su interés en la biografía de Julia Margaret Cameron, quien descubrió en la fotografía un medio con potencial terapéutico. Es así como a finales del siglo XIX y comienzos del XX, la imagen adquiere una nueva dimensión en el ámbito terapéutico; de otra parte, se suma la experiencia de Hipolyte Bayard, quien utilizó la fotografía como medio de libre expresión, sobre todo para manifestar la crítica y sátira, donde, desde la dimensión emocional y comunicativa es muy significativa, debido al ejercicio de descarga emocional que se observa en el desarrollo de la imagen construida.

Con el fin de continuar con el camino epistemológico del proceso de interpretación de la imagen, se analiza a Pierre Janet (1898), quien trabajó con pacientes histéricos; Janet propuso el uso de la sustitución de imágenes como estrategia terapéutica. En este aspecto, Alfred Binet (1922) y Carl Happich (1932) desarrollan la terapia de introspectiva mediante el manejo de las imágenes, donde el diálogo interior favorecen un estado de autorreconocimiento, incluso porque proponen técnicas de meditación. De la mano con dicha propuesta, Carl Jung profundizó sobre el tema y articula el uso de imágenes simbólicas en procesos terapéuticos activos.

De otra parte, es necesario regresar en la línea de



Fuente: <https://gabyfotos.wordpress.com/tag/hugh-welch-diamond/>

tiempo para destacar el uso de la fotografía a mediados del siglo XIX, como herramienta diagnóstica en psiquiatría. Según López-Ruiz y López-Martínez (2018), Hugh Welch empleó la fotografía como un instrumento para evaluar el progreso de sus pacientes, no obstante, dicho proceso permitió influir en sus pacientes en aspectos de autocontemplación, en este sentido, su teoría se sustentó en tres principios fundamentales:

1. “La fotografía puede ser utilizada para estudiar la apariencia de enfermedades mentales.
2. Los retratos fotográficos pueden modificar el autoconcepto de los pacientes.
3. Las imágenes de los enfermos actúan como



Fuente: <https://gabyfotos.wordpress.com/tag/hugh-welch-diamond/>

registros clínicos que permiten observar con mayor exhaustividad las estancias y reingresos” (p. 318).

En esta investigación, por tanto, centra su mirada en el segundo principio, donde el alcance de la imagen fotográfica de retrato permite a una persona transformar la autopercepción de sí mismo, por lo cual alcanza una resignificación emocional de su autoimagen.

Metodología

Una vez trazado el camino epistemológico, donde se observa que la fotografía es un instrumento de gran relevancia en el tema terapéutico; se articula a esta ruta el aspecto ontológico, entendido como el argumento de la propuesta creativa a partir de la base epistemológica presentada hasta este momento. En este orden de ideas, se proponen tres fases experienciales con el fin de alcanzar un estado terapéutico a partir de

la operatividad fotográfica, la construcción de la imagen y la posproducción fotográfica. Este abordaje reconoce lo que afirma Suárez (2019), que “la conceptualización de la imagen permite establecer criterios y argumentos a partir de la retórica visual, la luz, el contexto, el ma-quillaje, las prendas de vestir, entre otros elementos, los cuales canalizan conceptos que dinamizan el registro fotográfico y expanden sus posibilidades hacia territorios plásticos y sensoriales” (p. 261).

Este lienzo teórico, se ampara en la metodología MERAKI, propia de la investigación-creación, la cual despliega su quehacer terapéutico en tres momentos: la preproducción, producción y posproducción fotográfica, los cuales, según Suárez (2021), se articulan a cuatro categorías fundamentales: el material, el proceso, el concepto y el uso de objetos, entendidos como prácticas artísticas y emocionales (p. 466). La aplicación de esta metodología desarrolla objetos plásticos sensoriales con carga terapéutica, a partir de experiencias emocionales; en este orden de ideas se trabajan los siguientes momentos terapéuticos y que, llevados a una experiencia académica a manera de taller, alcanza un matiz diferencial, cuando la propuesta es de orden colaborativo, a continuación, se describe dicha experiencia:

Esta práctica experiencial ha sido aplicada en contextos vulnerables con resultados alentadores, lo que motivó su implementación en los talleres REDAR-TYC desarrollados en la Universidad del Rosario (Argentina). En dicho taller se trabajaron las dos primeras fases metodológicas, proyectando una posterior fase de posproducción mediante el uso de herramientas digitales con fines de edición fotográfica a través de la imagen.

La actividad contó con la participación de la profesional Susana “Coqui” Dutto (Córdoba, Argentina) y el profesional Luis Antonio Eraso (Pasto, Colombia).

Etapas metodológicas - MERAKI

1. Preproducción fotográfica: “Confrontación a través del espejo” como ejercicio de autoconocimiento.
2. Producción fotográfica: reflexiones desde la expresión corporal.
3. Construcción de la imagen positiva: generación consciente de una narrativa visual.
4. Posproducción fotográfica: edición de imagen - contemplación.

Resultados y discusión

El taller fue desarrollado como un lugar de encuentro colaborativo el cual facilitó experiencias de orden emocional. Los resultados alcanzan a evidenciar un momento de disfrute, registrado a través de imágenes fotográficas surgidas de ejercicios corporales que promovieron la liberación emocional a través de la gestualidad. Estas expresiones fueron capturadas mediante registros fotográficos de retrato y autorretrato que distan de manera significativa del concepto de “selfie”, sobre todo por el estado de conciencia desarrollado en la obtención de la imagen personal el cual está mediado por un proceso reflexivo y deliberado para la construcción de la propia imagen.

Este ejercicio terapéutico, desarrollado a manera de taller logró que los participantes accedieron a espacios de introspección que permite además explorar

gestualidad en la expresión corporal, reforzada por la música y que posteriormente se refuerza mediante procesos de posproducción fotográfica. Los resultados permitieron el uso de códigos QR y artefactos sonoros o audiovisuales como estímulos sensoriales que fortalecen el vínculo emocional asociados con la imagen.

El trabajo de expresión corporal, facilitado por el maestro Luis Antonio Eraso, promovió el reconocimiento de emociones como la risa, la rabia y la tristeza, integrando además elementos sonoros del Carnaval de Negros y Blancos, los cuales invitaron a un manejo de expresión corporal desde la mirada cultural, un aspecto relevante en el encuentro ENCIDYARTEC. Esta sinergia cultural permitió construir una narrativa dinámica que trae consigo proceso de terapia emocional. Por su parte, el ejercicio musical realizado por la segunda invitada Susana Dutto “Coqui”, aporta de manera significativa desde su interpretación musical basado en la canción “Me miro en el espejo” de Hugo Midón y Carlos Gianni, de este modo facilitó el desarrollo de un proceso lúdico que fortaleció el vínculo grupal y la autopercepción positiva registrado en el taller.

En este orden de ideas la dinámica de la imitación juega un papel importante en la representación de las emociones, guiada por la canción.

*“Me miro en el espejo, Me quiero conocer.
Saber que cara tengo y de qué color la piel.
Me miro en el espejo, Me quiero descubrir,
Contar las pocas pecas que tengo en la nariz.
Me miro en el espejo. Me quiero como soy,
No importa si soy flaco o petiso o panzón.*

*Porque así soy yo, Así soy yo.
Mucho gusto en conocerme encantado de quien soy.
Porque así soy yo, Así soy yo.
Mucho gusto en conocerme, encantado de quien soy.
También podría tener, la mirada más cordial,
El abrazo más abierto y el ombligo en espiral
Porque así soy yo, Así soy yo.
Mucho gusto en conocerme encantado de quien soy”.*

Siguiendo a Desmet et. al (2020), quienes en su obra Diseño Positivo plantean la idea de realizar “momentos deliberados” como generadores de felicidad, se concluye que este tipo de talleres estimulan encuentros inesperados con la alegría, promoviendo estados emocionales positivos como estrategia terapéutica, donde la fotografía se convierte en una herramienta de gran utilidad para dicho fin.

Conclusiones

La propuesta “Photo Resiliente” como herramienta terapéutica, resulta eficaz para promover estados de alegría y con ello proporcionar a cualquier persona una motivación importante para fortalecer su autoestima mediante la práctica fotográfica consciente. De esta manera, MERAKI como metodología con enfoque en el diseño positivo, alcanza resultados propios de la investigación creación, donde se privilegia la experiencia emocional, a través de la expresión individual, la resignificación de la imagen personal.

La metodología MERAKI y su implementación en el marco del taller colaborativo, plasma y refuerza su

uso como herramienta innovadora en el campo de la fotografía como terapia a través del uso de técnicas como el retrato y/o autorretrato y que para esta experiencia además evidencia un marcado sello de interculturalidad.

El ejercicio fotográfico realizado en este contexto consigue un estado de bienestar en los participantes del taller, gracias al artefacto plástico sensorial que contiene una carga emocional significativa que condensa experiencias positivas con acentos de autoconocimiento personal a través de la contemplación de la imagen, obtenido en el marco de la estructura de taller, como mecanismo de difusión de nuevo conocimiento experiencial.



Figura: registro fotográfico extraído del Taller MERAKI

Notas

¹Diseñadora Industrial de profesión, Especialista en Gerencia de Diseño de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, Magister en Diseño de proyectos en innovación y producto de la Universidad Internacional Iberoamericana; Magister en Diseño para la Innovación Social de la Universidad de Nariño. Perteneció al grupo de investigación Ideograma Colectivo de la Universidad CESMAG y al grupo de investigación Artefacto de la Universidad de Nariño. Docente investigadora Junior en el año 2024, reconocida por MINCIENCIAS, miembro de la Red Internacional de Docentes Investigadores en las Artes y las Culturas - REDARTYC.

Su proceso investigativo se centra en el marco de la investigación creación en dos áreas de interés: el Carnaval de Negros y Blancos de Pasto, Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad desde la perspectiva del ecodiseño, el emprendimiento cultural y la innovación social; y la fotografía expandida desde el aspecto emocional y el diseño positivo.

karolsuarez1202@gmail.com

Referencias Bibliográficas

Beumont, N. (2003). Historia de la fotografía. Gustavo Gili. ISBN 10: 8425218837 / ISBN 13: 9788425218835

Ballesteros M. & Beltrán E. (2018). Investigar creando. Una guía para la investigación-creación en la academia. Universidad del bosque. Del conocimiento y su inscripciones 20 - 23. ISBN: 978-958-739-102-2 (imprso) ISBN: 978-958-739-103-9 (digital)

Bravo J. (2010) Fotografía expandida. Recuperado mayo de 2018 de http://www.ub.edu/masterprodartati/wp-Jose?_Luis_Bravo_investigacio?n.pdf.content/uploads/2013/01/Jos%C3%A9_Luis_Bravo_investigaci%C3%B3n.pdf

Colorado, O. (2018). Oscar en Fotos. Recuperado de <https://oscarenfotos.com/2016/10/27/la-imagen-expandida-introduccion-arqueologia-y-aplicacion/>

Colorado. O. (2015) Historia de la Fotografía. 400 hitos en la historia de la fotografía. Recuperado febrero de 2015: <https://oscarenfotos.com/?s=historiade+la+fotografia>

Cortés, R. (2017) Instituto Erich Fromm de Psicología Humanista- El Poder Terapéutico De Las Imágenes.

Desoille. R. (2010). Oniroterapias. Modelos Que Trabajan Principal O Exclusivamente A Partir De La Espontaneidad Imaginaria Del Ensueño Dirigido. Generator qr - code. Recuperado de <https://login.qr-code-generator>.

com/logout

Hugh Welch Diamond. Fotógrafo ó Psiquiatra (2018). Recuperado de <https://gabyfotos.wordpress.com/tag/hugh-welch-diamond/>

Jiménez, S. Pohlmeier, A. Desmet, P. (2020). Diseño positivo. Guía de referencia. Autores compiladores. Traducción Merino Juan Fernando Universidad de los Andes. 2020

Joelle Li. (2023) Through the Eyes of Dr Hugh Welch Diamond: Two Portrait Prints of Women Psychiatric Patients. Royal Collage of Phisicians. <https://history.rcp.ac.uk/blog/through-eyes-dr-hugh-welch-diamond-two-portrait-prints-women-psy-chiatric-patients>

Herbert E. (2017). Julia Margareth Cameron en Ceilán. infolio | 08 2017 | ISSN 2255-4564.

Krauss, D. (1980): “A Summary of characteristics of photographs which make them useful in counselling and therapy”. Camera Lucida, vol 1, 1.

López, D. & López, M (2018). Fototerapia como narrativa visual: aplicación en violencia de género.

López-Ruiz, D.; López-Martínez, M.D. (2019) Fototerapia como narrativa visual: aplicación en violencia de género Estud. Mensaje Period. 25(1) 2019: 317-334 ISSN-e: 1988-2696 <http://dx.doi.org/10.5209/ESMP.63731>

Marzal J. (2017) Como se lee una fotografía. Recuperado octubre de 2017 de <https://oscarenfotos.com/2011/10/31/libro-como-se-lee-una-fotografia/>
Meggs, P. Historia del diseño gráfico. Editoriales Trillas, S.A. 142 - 151.

Midón y Gianni, (2016). Me miro en el espejo. Pakapaka
Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=b-dKHk8DkS_Y&ab_channel=Pakapaka

Ochoa Palomo, C & González-Monteagudo. J. (2013)
La fotobiografía como técnica de formación y de desarrollo personal. Universidad de Sevilla (España). Emails: monteagu@us.es - cochoa@us.es

Suárez, C. (2019) La fotografía un instrumento de empoderamiento individual. SABIC Universidad de Nariño.
Recuperado de: <https://www.editorial.radcolombia.org/index.php/eifd/article/view/80>

Suárez, C. (2020) Autorretrato como fotografía expandida: una propuesta plástico sensorial para la investigación. Investigación Creación a través del Territorio. (P. 463 - 483) San Juan de Pasto, Colombia - Editorial Universidad de Nariño.

Weiser J. (2016) Psicoguías Helena Echavarría. Fototerapia. Recuperado de: [https://psicoguias.com/fototerapia2/#:~:text=La%20fototerapia%20\(photo%20therapy\)%20es,a%20lo%20largo%20del%20tiempo.](https://psicoguias.com/fototerapia2/#:~:text=La%20fototerapia%20(photo%20therapy)%20es,a%20lo%20largo%20del%20tiempo.)

Wolf, R. (1978): "The use of instant photography in



creative expressive therapy: An integrative case study”.
Arts in Psychotherapy, 5, 81-91.

Wolf, R. I. (2007): “Advances in phototherapy training”. Arts
in Psychotherapy, 34 (2), 124- 133.

4

Sentidos del Arte y la Cultura en tiempo de pandemia

Narrativas de las políticas de lugar y resistencias femeninas como expresiones alternativas para el buen vivir en las mujeres del Corregimiento de Tunja Grande en la Florida, Nariño

Adriana Patricia Bolaños Realpe ¹

Alberto Vianney Trujillo ²

Marcela Hidalgo Paz ³

Rosa Elizabeth Pai Romero - Colaboradora ⁴

Introducción

Las políticas de lugar femeninas entendidas como el sitio del activismo político y la transformación social desde el cuerpo, el medioambiente, las economías están contenidas de narrativas y formas de expresión que dinamizan resistencias al sistema capitalista y patriarcal. Analizar estas narrativas históricamente invisibilizadas en muchas sociedades es adentrarnos a nuevos conocimientos, que, desde las bases sociales transforman y posibilitan nuevas realidades. Cuando se subordinan las prácticas políticas del lugar, se incrementa la exclusión de minorías y sus múltiples formas de expresión. En razón del qué hacer femenino la invisibilización de sus narrativas implica la subvaloración de sus múltiples roles y labores que transitan alrededor del sistema capitalista y generan formas de vidas alternas.

La invisibilización y subvaloración de estas prácticas y de las políticas de lugar de las mujeres rurales y campesinas, además de generar fenómenos como la violencia de género y la vulneración de sus derechos, opaca

los entramados complejos del mundo cotidiano que contradicen el modelo capitalista hegemónico a la hora de organizar la economía y la vida política y social. Entender esta diversidad es entender los procesos que sostienen la vida y las alternativas al modelo capitalista neoliberal, que están en manos de las mujeres, y simultáneamente, sus mundos ricos en simbología, expresiones y experiencias cotidianas, hacen parte de ese proceso de reconocimiento y comprensión de las políticas de lugar en el horizonte de comprensión del buen vivir.

El territorio nariñense, departamento de Nariño en Colombia, reproduce dinámicas históricas y ancestrales que son el escenario donde se generan las políticas de lugar femeninas desde lo económico, y otros ámbitos de la vida. En ese sentido, se hace necesario analizar las narrativas de las políticas de lugar y resistencias femeninas como expresiones alternativas para el buen vivir y la construcción de sujeto mujer basado en dichas narrativas y la memoria, ya que éstas fundamentan su relato de experiencias de vida; desde que nace está expuesta a unas prácticas cotidianas que se convierten en memorias y herencias, que resultan muy interesantes como alternativas a las dinámicas neoliberales que excluyen a las mujeres y generan profundas desigualdades en las sociedades. Las narrativas se encuentran recopiladas en diferentes formatos que darán vida a un reportaje multimedia propio del proceso investigativo que se encuentra en proceso de construcción. No obstante, de manera preliminar se integra a este texto, como elemento complementario una herramienta de abordaje visual, teórico y contextual que permite explorar de manera inicial contenidos, narrati-

vas y personajes que han tenido lugar en la investigación.

Metodología

Paradigma

La experiencia de investigación se basa en el paradigma cualitativo, que según Ruiz (2012), es un estilo de investigar los fenómenos sociales con determinados objetivos y problemáticas; tiene como particularidades, que su objetivo es la captación y reconstrucción de significado, su lenguaje es conceptual y metafórico, su modo de captar la información no es estructurado, sino flexible y desestructurado, su procedimiento es más inductivo que deductivo, y, por último, la orientación no es particularista y generalizadora, sino holística y concretizadora.

Enfoque

En concordancia con el paradigma cualitativo de la investigación, se utiliza el enfoque hermenéutico. En el cual, según Martínez (s.f.) se plantea que:

El investigador ve al escenario y al objeto de estudio en una perspectiva holística, como una totalidad ecológica, compleja y contradictoria; el investigador es sensible a los efectos que ellos mismos provocan en la interpretación del sujeto de estudio; todas las perspectivas son valiosas; se afirma el carácter humanista de la investigación, y se pondera la visión intersubjetiva en el quehacer científico. (p. 1)

El análisis hermenéutico se enmarca en un prototi-

po interpretativo comprensivo, donde la clave es el conocimiento previo y se caracteriza por que el sujeto no puede separarse del objeto; además el carácter interpretativo comprensivo, conlleva al ciclo hermenéutico infinito donde el movimiento va del todo a las partes y de las partes al todo tratando de buscarle sentido.

Tipo de investigación

Este tipo de investigación busca ofrecer una descripción de determinados aspectos de la vida social teniendo en consideración los significados asociados por los propios actores, haciendo que la etnografía sea siempre un conocimiento situado; en principio da cuenta de unas cosas para una gente concreta (Restrepo, 2015).

La etnografía “es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros, entendidos como agentes, actores o sujetos sociales” (Guber 2001, p. 12). Esta permite la comprensión de dichos fenómenos, desde el sentir de sus protagonistas, desde su ser reflejado en el libre flujo de la vida, en donde se encuentran todos los secretos de la esencia social. A través de sus técnicas, universos abordados por los investigadores y las investigadoras, quienes “aprehenden las estructuras conceptuales con que la gente actúa y hace inteligible su conducta y la de los demás” (Guber 2001, p. 13). Pero esa descripción, explicación, comprensión y descubrimiento como lo dice Pierre Bourdieu (1973), no se reduce nunca a una simple lectura de lo real aún del más desconcertante descubrimiento, puesto que supone siempre la ruptura con lo real

y las configuraciones que ésta propone a la percepción, pues la descripción y comprensión de la realidad se hace a través de las percepciones del investigador y los sujetos de estudio.

Objetivo general

Analizar las narrativas de las políticas de lugar y resistencias femeninas como expresiones alternativas para el buen vivir en las mujeres del Corregimiento de Tunja Grande en la Florida, Nariño.

Objetivos específicos

- Identificar las narrativas de las políticas de lugar femeninas como expresiones alternativas para el buen vivir en la cotidianidad de las mujeres.
- Interpretar las narrativas de las políticas de lugar femeninas que expresan alternativas de resistencia para el buen vivir.
- Narrar las políticas de lugar para el buen vivir a partir de un reportaje multimedia.

Narrativas de mujeres campesinas: memorias, subjetividades y experiencias colectivas

La investigación aborda de manera transversal las narrativas, como elemento constitutivo que indaga y profundiza en los discursos, las acciones, significaciones e interpretaciones que las mujeres dan a su realidad, a sus vidas y relaciones tanto familiares como comunita-

rias. Tal como lo plantean Arias y Alvarado (2015), la realidad se entiende como un proceso de construcción social donde la aproximación se da hacia sujetos en relación que piensan, sienten y hacen. Desde la perspectiva de las autoras, la narrativa se puede definir como una historia que permite a las personas dar sentido a sus vidas, donde conectan su pasado, presente y futuro en la medida en que van generando historias coherentes, construidas desde su subjetividad y sus contextos (Ministerio de Educación Nacional, 2012 en Arias y Alvarado, 2015)

Para la recopilación de las narrativas durante la realización del trabajo de campo, los instrumentos de investigación fueron contruidos teniendo en cuenta las categorías de investigación; de ese modo, fueron formuladas preguntas que aludían a diferentes esferas, actores, momentos y a escenarios sociales, políticos y comunitarios sobre los cuales se construye la cotidianidad de las mujeres. Durante el proceso de recolección de la información, los relatos además de dar respuesta a los interrogantes planteados, se complementaron con otros elementos que se describen a continuación y que son esenciales a la hora de reflexionar de manera holística sobre el caso particular de estudio:

Elementos principales de las narrativas

ASPECTO SOCIOCULTURAL	ACTORES PRESENTES	MOMENTOS O ESCENARIOS SOCIALES Y
Memorias de la infancia	Padre, madre, abuela	Aprendizajes, legado, cambios generacionales, costumbres, religión
Identidad campesina	Comunidad, grupos o colectivos de mujeres	Participación de las mujeres, legado o transmisión del conocimiento y el saber campesino, espacios para el liderazgo, vida en el campo, plantas medicinales, productos alimenticios, buen vivir, cotidianidad

Instituciones	Alcaldías, gobernaciones, juntas de acción comunal, familia	Participación de las mujeres en estas instancias, opinión y libre expresión de las mujeres, violencias de género, violencia intrafamiliar, subalternidad.
Economía y cuidado	Mujeres, comunidad	Mingas, trabajo del cuidado, trabajo femenino, reciprocidad, buen vivir, cuidado del medio ambiente y preservación de las semillas

Nota: Datos tomados de esta investigación (2022)

Como se puede apreciar en la Tabla 1, se recogen los aspectos socioculturales principales sobre los cuales se recopilan las diferentes narrativas. A cada uno, le corresponden algunos actores que se identifican como relevantes o que juegan un papel fundamental en los diferentes relatos. Del mismo modo, se establecen algunos momentos o escenarios sociales y políticos que dinamizan dichos aspectos socioculturales, y que articulan a los actores correspondientes. Dichos escenarios fueron indagados y relatados como categorías emergentes. Como resultado, se sintetizan todos los aspectos objeto de indagación y se recopilan en la Tabla 1. Es importante mencionar que las narrativas no solamente fueron una enumeración de hechos, sino una configuración de acciones que adquieren sentido y relevancia en la medida en que se articulan unos con otros, adquieren temporalidades, se cruzan con

aspectos esenciales de la memoria y se tejen entre actores y épocas vitales.

Desde esa óptica, para Ricoeur (2006) “la historia narrada es siempre más que la simple enumeración, en un orden seriado o sucesivo, de incidentes o acontecimientos, porque la narración los organiza en un todo inteligible” (p. 10-11). Durante el proceso de investigación, si bien los diálogos se estructuraron de manera preliminar, el evocar recuerdos, memorias y personajes, permitió explorar otras perspectivas de la vida y el mundo desde el hacer femenino y desde la historia de la comunidad y la sociedad.

Arias y Alvarado (2015) destacan precisamente lo anterior, cuando mencionan:

Narrar, implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re-nombrar y re-crear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos (Arias y Alvarado, 2015, p. 172).

En ese sentido, Esperanza Machabajoy recuerda sobre su infancia:

Cuando nosotros éramos jóvenes, por una parte dura y por otra bueno, porque no había químicos, todo era natural que se daba, la yuca, la batata, la arracacha, todo y

ahoritica ya todo es químico. Hasta ahora cojo café, me voy a traer la leña, no he dejado mis costumbres de antes como así nos han criado los papases, la cosa que antes sabía ir a traer el agua abajo al hueco con los puros, y en ese tiempo si los quebrábamos ahí nos daban la juetiada, (risas); ahora no pues, ahora todo es aquí a la esquina de la puerta. Vusté lava la loza, se baña todos los días. Antes como era a los 8 días que uno se bañaba y la ropa la llevaba allá y a pie limpio, ahoritica no, todos los días uno se baña (E. Machabajoy, comunicación personal, 17 de septiembre, 2022).

La narración pone en palabras la vivencia de las mujeres, sus ideas y percepciones del mundo actual y sus emociones al respecto de lo que ha sido el pasado y cómo se ha dado el presente y se proyecta el futuro. Las vivencias son analizadas desde la tradición y sobre las múltiples concepciones de lo correcto, lo habitual y lo que ya no existe o se ha perdido con el tiempo. El testimonio da cuenta de un relato propio, pero también de un relato alimentado por otras narraciones, historias contadas por padres, abuelos y vecinas que se han efectuado en medio de procesos históricos, significaciones y prácticas culturales propias de las regiones, es decir, relatos basados en la intersubjetividad. Esto es, recursos “recursos narrativos que le han proporcionado en su cultura” (McLeod citado por Domínguez & Herrera, 2011, p. 172) y que además se encuentran mediatizados simbólicamente (Ricoeur, 2006), a ese respecto destaca McLeod (1997) “[...] aunque el narrador se refiera a un conjunto único e individual de asuntos personales, solo puede hacer acudiendo a estructuras y géneros que dependen de

los recursos narrativos que proporciona una determinada cultura” (p. 94).

En esa medida, pueden observarse narrativas arraigadas a los territorios, donde la expresividad, el discurso y los términos empleados dentro del relato dan cuenta de las formas propias de comunicarse y habitar el contexto desde generaciones pasadas. Dichas narraciones serán alojadas y entretejidas en un reportaje multimedia que dará cuenta desde diferentes formatos, las voces, imágenes y relatos de las mujeres al respecto de las vivencias que desde la perspectiva de Ricoeur (2006) se entretejen entre la historia y la vida. De manera preliminar, se ha desarrollado un multimedia, como herramienta complementaria al proceso de investigación que da cuenta de

<https://comunicacionsocial.shorthandstories.com/narrativas-de-las-resistencias-femeninas-como-expresiones-alternativas-para-el-buen-vivir/index.html>

De igual manera, accediendo al siguiente código QR:



Políticas de lugar

Las políticas de lugar, como categoría “pretende desmitificar la teoría, que pasa por alto las experiencias que tienen las mujeres de su cuerpo vivido, la economía local y el medio ambiente”(Harcourt y Escobar, p.11) el lugar, adopta un significado específicamente político. El lugar,” emerge como el sitio del activismo y transformación social” (Gibson y Graham, p.72).

Las políticas de lugar se centran en las experiencias de las mujeres subalternas es decir en la población de las mujeres que han sido subordinadas frente a un sistema dominante que las excluye y discrimina y que se traduce en explotación, racismo. Las políticas de lugar como elemento teórico propone a partir de una visión crítica confrontar las “formaciones capitalistas patriarcales” (Harcourt y Escobar, p.12) que subordinan política y culturalmente y centra su atención en las minorías étnicas, comunidades rurales pobres entre otras.

El lugar, propone una reinterpretación de la política basado en el reconocimiento y expresión de lo invisibilizado, las luchas desde lo colectivo en contra de la desigualdad. La transformación social ya mencionada, implica una resistencia al modelo dominante y como lo menciona Harcourt (2005) de reapropiación, reconstrucción, reinención de prácticas basadas en los lugares. (p.13)

Ejemplos claros de resistencia son los jardines comunitarios de las mujeres en Canadá, los proyectos eco-

nómicos alternativos como las plazas verdes y orgánicas, la lucha de la comunidad negra por defender el medio ambiente.

En la presente investigación, como resultado traemos el análisis de esas políticas de lugar que emergen de una comunidad rural y que pervive en la cotidianidad de las mujeres, como la producción colectiva de cabuya para la construcción de elementos biodegradables, el trabajo comunitario y lo colectivo, el cuidado y el apoyo entre mujeres.

Economías de la diferencia

Para Gibson y Graham (2011) las economías de la diferencia como subcategoría de análisis de las políticas de lugar se manifiestan en las representaciones de la diversidad económica que dejan de circular alrededor del capitalismo. El capitalismo envuelve a esta diversidad de economías produciendo que se pierdan en el movimiento hegemónico y se muestren como la única forma viable de economía. Lo anterior no significa que las economías de la diversidad dejen de co-existir puesto que se crean y recrean en diversos espacios por ejemplo en las transacciones no comerciales, el trabajo no remunerado, modelos y modos comunales e independientes y elementos de la reciprocidad. La referencia se enfoca más bien en el funcionamiento del capitalocentrismo como discurso hegemónico, y las otras economías como estructuras periféricas e invisibilizadas. Históricamente, estas economías han sido el fundamento de la base social, y han existido y coexistido en diferentes tipos de intercambio, con el

paso del tiempo han primado formas económicas como la mercantil, subordinado al resto, según Karl Polanyi (citado en Gibson y Graham, 2011) a esta co-existencia se la denomina formas de integración económica.

La economía de la diferencia representada en los modos y modelos comunales estructuran nuevas relaciones sociales de producción basadas en la armonía entre los individuos con la naturaleza y entre las personas mismas; esto, contrario al paradigma capitalista representado en la máxima ganancia en los procesos económicos. En este análisis, se aborda esta categoría que abarca las multiplicidades de economías que se entretajan en el quehacer femenino y se relatan a partir de la vida cotidiana, tales como la producción artesanal de la cabuya y de otros productos agrícolas.

De esa manera, la producción artesanal de cabuya se evidencia como una política de lugar, forma de resistencia y economía de la diferencia de las mujeres. El lugar "emerge como el sitio del activismo político y la transformación social" Gibson y Graham, (2011, p.72). El cuerpo, el ambiente, las economías del cuidado se vuelven invisibles dentro de las ideologías políticas convencionales y las políticas de lugar proponen una reinterpretación de la política basada en el reconocimiento y expresión de estos tres elementos invisibilizados. En esa medida, la cabuya ha sido una práctica, oficio y sustento que las mujeres aprenden desde edades tempranas y se ha consolidado como una alternativa para asumir gastos y aportar recursos a los hogares y familias, (es decir, una práctica de resistencia frente al sistema económico) que guarda

en sus adentros, prácticas comunicativas y conocimiento biocultural que tienen su asiento y reproducción en la tradición oral; esta práctica da cuenta de un activismo propuesto desde sus cuerpos, la relación con el medio ambiente y el cuidado (familiar, del territorio, comunitario, entre otros). Lo anterior, toda vez que la producción de la cabuya se desarrolla a partir de procedimientos naturales y amigables con el entorno natural y de ese modo, algunos residuos de la producción se vuelven a incorporar a los ciclos naturales.

En esta práctica se evidencia un ejercicio de reciprocidad entre mujeres y familias para la ejecución de labores, en ciertas fases o momentos de la producción. La reciprocidad es un elemento fundamental y les permite abastecerse de lo necesario para la subsistencia a partir de figuras y rituales de la abundancia que parten de lo colectivo y el buen vivir. Las dinámicas de reciprocidad que se mueven en el dar para recibir, son el fundamento de la resistencia al sistema capitalista, pues se alejan de los procesos de intercambio monetarios de la ganancia y la acumulación.

Cuando se habla de las dinámicas de reciprocidad se entretejen elementos cotidianos que, desde lo femenino, se vivifican en valores como el “compartir”. En fechas importantes las mujeres de la familia o la comunidad se reúnen para ayudarse en el oficio del cuidado y la elaboración de alimentos que se brindarán en una fiesta, en un velorio o en una minga. Este trabajo colectivo que más adelante se retribuye en el ejercicio del intercambio de fuerza de trabajo, (vecinas, amigas, familiares más

adelante se ayudan cuando estas lo necesitan) también emerge como una política de lugar que, contenida de identidad, refiere a la resistencia al egoísmo y la ganancia.

El intercambio de semillas, alimentos cosechados y alimentos preparados, hacen parte de las diversidades económicas en la que el dinero se disuelve y el dar para recibir se convierte en un valor fundamental del ejercicio comunitario. Si bien estas prácticas han menguado en las nuevas generaciones que migran a la ciudad, quienes viven en el territorio, recrean estos valores como fundamento del buen vivir. Es importante resaltar que el monocultivo del café ha traído el desplazamiento de la siembra de diversidad de alimentos en las chagras o cultivos familiares, pero pese a este fenómeno, muchas mujeres han conservado pequeños pedazos de tierra para la producción, consumo e intercambio. De esta manera resisten al embate de la producción masiva en donde los elementos de reciprocidad se desfiguran.

El cuidado de animales: cuyes, gallinas, cerdos es un oficio femenino característico en el territorio. Las mujeres a partir de esta actividad generan recursos que las ayudan a mantener a sus familias. La obtención de recursos a partir de esta actividad, entre otras más, les permite a las mujeres que han sufrido de violencias de género y abandono generar independencia y solvento económico. Como se pudo observar en el trabajo de campo, varias de las mujeres jóvenes entrevistadas se habían separado de sus parejas y criaban a sus hijos a partir de la ayuda familiar y de su trabajo campesino, en tanto, el trabajo

femenino, como ya se mencionaba, es un elemento de resistencia al patriarcado que le designa a la mujer roles del cuidado no retribuido, ni reconocido, generando vulneración y subordinación. Se puede inferir entonces que el trabajo campesino que se basa en la reciprocidad y el cuidado establece las bases de la pervivencia de la identidad en el territorio y que las prácticas campesinas remuneradas aportan a la emancipación de muchas de ellas de contextos violentos.

Las prácticas del cuidado

El cuidado es una actitud adoptada frente a alguien o algo, y es una tarea necesaria en todas las esferas de la vida; existe el cuidado de la vida, del cuerpo, de los alimentos, de los bienes económicos, de nuestros comportamientos, etc. (Boff, 2012).

Boff (2012) entiende el concepto de cuidado en dos sentidos: El primero como una actitud que significa compromiso con el otro, la otra de manera que el cuidado demuestra la importancia que tiene el otro para sí, y por ende se siente interesado en su vida y su bienestar. El segundo, ligado al anterior, significa intranquilidad, preocupación, inquietud porque puede ocurrirle algo a ese otro, muy frecuentemente a una persona amada con la cual se tejen lazos de proximidad, por ejemplo, padres, madres e hijos e hijas. El pensar en que algo malo podría ocurrir a seres queridos, al ecosistema, a la tierra, al país en que se reside, da cuenta del cuidado que se tiene de ellos, ellas y de su importancia, tal como lo anota Boff (2012), “Quien tiene cuidados, no duerme” (p.19); y de no

ser así se viviría en la más completa indiferencia y descuido.

El cuidado es un tema muy propio de la vida del campo, que implica una relación estrecha de las campesinas y los campesinos con la tierra, los cultivos y la crianza de animales. El trabajo del campo es cuidado, necesita dedicación, esfuerzo y paciencia. En torno al tema se abordó una entrevista a dos trabajadoras que, al ahondar en su tema contextual manifiestan que pertenecen y han estado toda su vida en el campo, desarrollando trabajos como: cultivo de la cabuya, el café, el cultivo de la chagra, el cuidado de animales, etc.

A lo largo de la entrevista a mujeres y como primer tema a tratar encontramos la similitud que se tiene en el sentido de la crianza de ellas y la que han conllevado con su descendencia. Se aprecia como desde pequeñas a las niñas a partir de la socialización de roles se enseñaba labores domésticas como: lavar, cocinar, asear y atender. Por su parte los hombres han sido cercanos a las labores del afuera como proveedores de las familias; a partir de ello se recrea división de roles tradicionales que reproducen un sistema patriarcal, que se representan en la vida cotidiana en el territorio. De esta forma, podemos evidenciar aquí, que las labores del cuidado han sido designadas al rol femenino.

Por otro lado, y luego del trabajo de campo, también se presencia los castigos, como un antagonista al cuidado. Los padres corrigen a los hijos a partir del castigo físico, bajo el entendido que una corrección a tiempo contribuye a la formación de hombres y mujeres de bien; se creía

que estaba bien el castigo con el uso del rejo y del palo. De las entrevistas realizadas se infiere que esto no es un acto de cariño o de cuidado, sino más bien de sometimiento ante la desobediencia, como lo menciona la señora Rosa Gumersinda: “No pues no creo que sea cuidar no, pero pues yo digo que es como ahorita, que si dicen que usted tiene un hijo y se pone a castigarlo físicamente, hasta dicen los voy y lo demando no”.

Del mismo modo, reflexionan sobre este tipo de castigos, ya que son conscientes de que hoy en día actos de violencia con los hijos conllevan a un delito. Por tanto, en la crianza de sus hijos e hijas, el amor, y las buenas enseñanzas han sido las protagonistas. De esta manera se puede evidenciar un cambio en la crianza de los hijos por cuanto en la actualidad, las entrevistadas, son conscientes que el castigo físico no es bien visto en la sociedad y que se busca nuevas formas de educación y con ello de cuidado.

En la entrevista también se pudo corroborar que las campesinas de Tunja Grande son personas muy trabajadoras, que se levantan a horas muy tempranas de la mañana a desempeñar muchas funciones: cuidar la familia, cocinar, dar de comer a los animales, trenzar la cabuya, sembrar o cosechar café, son labores duras, sin embargo, ellas son conscientes de su importancia y de su impacto en la vida de los, las demás, de su importancia también en la vida en la ciudad. No obstante, su papel es invisibilizado, la sociedad actual parece desconocer su impacto en el mundo alimentario, más aún si sus productos son cultivados con abono natural. En efecto, se señala que

las costumbres en referencia al consumo de alimentos también van cambiando, quizá la comida de antes no era muy variada, pero era saludable. Así lo entiende la señora Rosa Chinchá:

Ya ve antes los abuelos de nosotros, ellos era maíz iba, maíz venía, ellos decían una sopa de maíz, se le echaba plátano, repollo a lo que Dios daba y ahorita la juventud ahora no le come ¿que eso? Dicen que han hecho dicen, si ahora es puro arroz y nosotros los mayores di antes que nos daban lo que había. (Comunicación personal, 8 de marzo, 2022)

En este apartado también se resalta la necesidad de cuidar las costumbres de los antepasados; por ejemplo, mencionan, que es importante el cuidado de las semillas y las costumbres frente a la siembra y el cultivo de plantas y la crianza de ciertas especies animales que contribuyen a la buena alimentación de la familia.

Con relación al cuidado de las plantas consideran que lo más importante es utilizar residuos de otros productos y cultivos que permiten que la tierra sea un suelo fértil. Es una economía autosostenible que permite la producción y el consumo de plantas como el café, el plátano, la yuca y animales de especies menores como conejos, cuyes, gallinas, pero también para el intercambio de productos y la venta de otros en el mercado. Las mujeres contrastan la vida del campo con la vida de la ciudad, valorando su propio hábitat, que les permite consumir sus propios productos agrícolas; afirman que no es necesario tanto el dinero porque son pocos los elementos que se compran en el mercado, y con la valiosa posibili-

dad de intercambiar productos en la comunidad. En sus huertas cultivan una rica diversidad de plantas aromáticas que son muy útiles en el manejo de algunas dolencias del cuerpo; esta herencia la aprendieron de sus padres, para cada caso de manifestación de alguna enfermedad aplica un tipo de estas plantas medicinales que resultan efectivas.

Igualmente se resalta la importancia del cuidado de quienes más necesitan una mano solidaria, como son los niños y los ancianos. Las actividades de buen cuidado, son aquellas que les permiten crecer a los más pequeños, y en los últimos días de la vida o en la enfermedad también es importante porque esa es la condición de los hombres y las mujeres. La señora Rosa Gumerinda señala: los enfermitos, pues es lo más importante cuidarlos porque, que uno va a ver una enfermito y lo va a dejar ahí, tiene que cuidarlo, hacerlo los modos más posibles y cuidarlo hasta que, el Señor lo lleve o tiene mejoría. (Comunicación personal, septiembre, 2022)

Retomando lo anterior, bien se podría afirmar que la vida de las mujeres del campo, desde su infancia ha transcurrido en el seno de una familia humilde y trabajadora, donde independientemente de lo dura que puede resultar la vida en el campo se han dispuesto a dar su corazón a ello y entregarse por completo. Entregarse, darse por completo implica el cuidado para la vida de la mujer campesina, aunque también han implicado fenómenos como violencias y subordinaciones que vistos desde los elementos de dominación patriarcal y capitalista han generado dolor y sufrimiento. La invisibilización de

las prácticas del cuidado para la vida de las mujeres, reafirman los sistemas de dominación pues al subordinar el cuidado implica elementos de jerarquización donde las labores masculinas son consideradas más importantes. En tanto lo anterior, si asociamos el cuidado a las dicotomías: mujer-naturaleza, hombre-razón, mujer-privado-hombre- público, podemos asociar el cuidado a la naturaleza y a lo privado, lugares de enunciación que en un sistema capitalista y patriarcal han sido subordinados y por tanto susceptibles a fenómenos como la subalternización.

El buen vivir

El buen vivir se comprende como un modo de vida de las personas en comunidades en armonía con la naturaleza y en equilibrio en las relaciones individuales y colectivas. Cuerpo, comunidad y naturaleza se plantean en una relación de equilibrio. En este orden, es una concepción que amplía la perspectiva de análisis, pues plantea la integración multidimensional de la vida en todas sus manifestaciones. Por otro lado, el buen vivir establece una crítica tajante al sistema moderno neoliberal; desde esta perspectiva el mundo moderno impera con una lógica económica y política que ha traído como consecuencia exclusión, despojo y aniquilación de formas de vida. Los seres humanos en conflicto dentro de este sistema han tenido que luchar por la supervivencia en un ecosistema que ha sido penetrado a través de prácticas extractivistas, dejando aniquilación y muerte. Como alternativa, el buen vivir vuelca la mirada hacia la cosmovisión de organizaciones y comunidades que a través de sus prácticas

de vida expresan formas alternativas basadas en la cultura, la espiritualidad y una relación de complementariedad con el medio ambiente.

En la presente investigación se preguntó sobre el buen vivir y se tradujo en el siguiente cuestionamiento: ¿consideran que la vida de campo es buen vivir? Respondieron afirmativamente, porque las personas se conocen en la comunidad y no hay tantos conflictos o peleas, se vive en tranquilidad y libertad de organizar su propio tiempo combinando el trabajo y el descanso, sin que otros lo controlen. Así lo menciona Rosa Gumercinda:

Vivir bueno, por lo menos aquí usted vive en su pedacito de su madre tierra. Uno trabaja al gusto de uno, no está al mando de otra persona que le diga bueno: “no te puedes perder este momento o estar sentada porque tienes que estar trabajando”. Entonces aquí no, uno si no trabaja uno o dos días, nadie lo manda a trabajar. Entonces eso para mí es una vida muy hermosa (comunicación personal, septiembre, 2022)

Por otra parte, el buen vivir es asociado a la vida solidaria, esa solidaridad enmarcada en los principios de la reciprocidad andina en la que dar para recibir refleja entre otras tantas cosas, la ayuda a los y las demás; cuando es posible ayudar en la comunidad hay que hacerlo para mantener buenas relaciones con los vecinos y no perder los lazos de amistad, fundamentales en el intercambio que implica la solidaridad.

Frente a la pregunta ¿es feliz en el campo? unáni-

memente responden afirmativamente, sin desconocer que en el campo se trabaja duro. Esperanza Manchabajoy afirma: “No lo podré tener todo, pero la tranquilidad, la salud, me hace feliz. Se comparte una taza de café con los vecinos y se conversa de muchas cosas de la vida y se disfruta del aire libre de contaminación” (comunicación personal, 8 de marzo, 2022).

Valorar lo simple, vivir en comunidad, rescatar la importancia de la naturaleza hacen parte de lo que se considera buen vivir. En este orden las riquezas materiales, si bien las consideran importantes, valores como la tranquilidad y solidaridad pilares fundamentales.

Es evidente que en el campo hay pobreza económica, porque el trabajo y la producción son duros y de mucha dedicación, a la hora de comercializar los productos, éstos se venden a precios muy baratos, que representan pérdidas para el campesinado. Lo más representativo, en términos económicos es el café, mientras que los demás productos es mejor cultivarlos para consumo de la familia y de la comunidad, pero pese a este tipo de pobreza, queda claro que el buen vivir se asocia a una vida en el campo, en donde la multidimensionalidad, entendida esta como las múltiples dimensiones que integran la realidad, son fundamentales en el ejercicio de la vida.

Fue interesante otra de las respuestas asociadas a la pregunta del buen vivir, que nos respondió la señora Esperanza Manchabajoy en la conversación personal del 8 de marzo: “vivir bien es vivir sin deudas”. Esta visión, contraria a la del capitalismo, confronta la realidad ma-

terial de la acumulación en donde el tener, pese al endeudamiento se asocia a la felicidad. En contraste, vivir con los elementos necesarios para la vida, sin tener pendientes es buen vivir.

En tanto a la pregunta cuál es la enseñanza que quisieran transmitir a las futuras generaciones se recopilan varias respuestas de las entrevistadas quienes mencionaron lo siguiente: mantenerse ocupado y trabajar duro; entregarse al servicio de la familia y de la comunidad; luchar para salir adelante; no amargarse la vida y disfrutar de lo que se tiene en el campo; ser buenos vecinos y compartir con la comunidad; mantener las tradiciones de las comunidades; cuidar las semillas las plantas y los animales.

Las mujeres resisten. Prácticas desde la cotidianidad

Se entiende por cotidianidad aquello que atañe a las prácticas frecuentes de hombres y mujeres en el diario vivir; es decir, la vida cotidiana implica la vida de todos los días y de todos los seres humanos, y de todos todas las sociedades. Esto significa en términos lukacsianos, que es insuprimible, que no se puede pensar al ser humano sin vida cotidiana. Por medio de ella nos adentramos en el mundo de lo pragmático y lo utilitario, a las relaciones prácticas donde se establece una relación práctico utilitaria entre las personas y las cosas, en la experiencia inmediata y la repetición. En términos de Kosik (1967) la cotidianeidad es, ante todo, la organización, día tras día, de la vida individual de los hombres.

Las prácticas de la vida cotidiana tienen que ver con la rutina, lo repetitivo en el día tras día de la vida ordinaria. Esta realidad, en un contexto más particular, como las comunidades rurales, y, especialmente de la mujer, permite visibilizar que la funciones que desempeña día a día resultan decisivas en muchos ámbitos de la vida familiar y comunitaria; así por ejemplo, además de las actividades propias del cuidado y la protección de todos los miembros de la familia, en especial la atención a los niños, los ancianos y los enfermos, entre las múltiples tareas, están las prácticas cotidianas relacionadas con la economía rural. La mujer participa en los cultivos y en la cría de animales, provee al hogar de alimentos, agua y combustible y se dedica a actividades no agrícolas para diversificar los medios de vida de su familia.

El contexto de la ruralidad desde la infancia de las mujeres, ha estado mediado por el apoyo a las actividades domésticas y agrícolas. Desde edades tempranas, las niñas tenían asignados deberes relacionados con el transporte de leña, el acarreo de agua, el cuidado de cultivos, animales menores, el cultivo en menor medida de café y el trabajo con la cabuya, que en dichas épocas era más intenso y cotidiano. Al respecto del estudio, las mujeres tuvieron la oportunidad de alternar dicho trabajo con la asistencia a las aulas, no obstante, esto se veía restringido debido al volumen de trabajo, la supervivencia que exigía que las familias dediquen mano de obra para el sostenimiento de las mismas y la cantidad de hijos que hizo que muchas de ellas no pudieran continuar con sus estudios.

La señora Rosa Machabanjoy, destaca al

respetto:

De mí de mi niñez, me acuerdo que nuestros padres nos enseñaron lo primero fue el estudio pues yo lastimosamente que me dieron muy poquitos meses de estudio no, y nuestros padres en ese tiempo nos criaban era a trabajar, a trabajar esa hora trabaja vamos bastante la cabuya, y así animalitos ganado, marranos y en esa infancia nos criamos nosotros a trabajo, a todo le han de lo que hasta ahora tenemos en nuestra madre tierra los cultivos de lo que se da aquí café, plátano, guineo, banano y frutas R. Machabanjoy. (comunicación personal, 11 de julio, 2022)

El día comienza a la madrugada. Por lo general, entre las 4:00 a.m. y las 6:00 a.m. inicia la jornada laboral principalmente, los días ordinarios. Se inicia preparando el desayuno o el almuerzo para los hijos, esposos o familiares que se desplazan a trabajar y posteriormente, se cosecha hierba para la alimentación de los cuyes y la alimentación de las aves de corral, de igual modo, las mujeres desempeñan labores de aseo en el hogar. Así mismo, pueden proceder a secar café, lavar ropa, El almuerzo se inicia a preparar cerca de las 9:00 a.m. para ser servido a las 12:00 m. Cerca de las 4:00 p.m. y hasta las 7:00 p.m. se comparte la cena y culmina el día laboral, dependiendo de las actividades que haya por desarrollar. En esa cotidianidad, las mujeres han encontrado formas de resistir cotidianamente y adaptarse desde sus entornos a las divergencias económicas y políticas de su contexto. Entre las acciones cotidianas más representativas se encuentran: el corte de leña, el transporte de leña, la preparación de alimentos,

cuidado y alimentación de animales menores, preparación de lazos de cabuya, cultivo, cosecha y cuidado del café, y en general, actividades de cuidado familiar.

Las resistencias de acuerdo a De Certeau, (Abal, 2007, p. 3), construyen “maneras de hacer”: maneras de circular, habitar, leer, caminar, o cocinar, etc. Así las cosas, la resistencia parte de las prácticas cotidianas que generan fisuras en los ejercicios de poder estableciendo redistribución de poderes o como lo explica Canclini a partir de Foucault en relación al poder, “el poder está distribuido multi direccionalmente por lo que este no opera de arriba hacia abajo, sino de manera diseminada” (Canclini, 2010).

En esa medida, una de las resistencias evidenciadas durante el ejercicio de investigación está relacionada con el trabajo y transformación de la cabuya como medio de subsistencia. Esta actividad desarrollada desde edades tempranas, fue transmitida de abuelos y padres a hijos; en primera instancia, esta labor se transmitía por las abuelas y las madres, teniendo una amplia esencia desde el ser femenino. Sin embargo, en algunas fases de la etapa productiva, son los hombres quienes realizan actividades específicas que serán el insumo para la posterior transformación y venta de la materia prima.

En las familias, es bastante común encontrar situaciones de migración por cuestiones laborales y económicas. Muchos de los hermanos mayores migraron hacia el norte del país a desarrollar actividades en la construcción, a plantaciones de coca y otros oficios, mientras las mujeres se quedaron en Tunja Grande dedicándose a acti-

vidades agrícolas y asumir multiplicidad de roles dentro de las familias y las comunidades. La cotidianidad ha tenido transformaciones desde ámbitos como la crianza de los hijos, la práctica religiosa y algunas costumbres al interior de las comunidades. Así, por ejemplo, en la actualidad se evidencia en cuanto a la crianza de los menores la necesidad de mayor cuidado y la urgencia de proveerles de educación frente al desarrollo de diferentes trabajos. La práctica religiosa se ha visto diversificada en la última década, no obstante, el espíritu colaborativo comunitario prevalece frente a la diferencia de credo y religión. El hecho de haber migrado en ciertas oportunidades y haber retornado nuevamente a la comunidad, les permitió conocer otros contextos y rutinas, aprender, adaptarse a ellas, pero también, ha significado la posibilidad de volver a trabajar la tierra en sus propios contextos. En esa medida, la esencia campesina se mantiene pero se reconoce el riesgo de pérdida que existe frente a los procesos migratorios de las nuevas generaciones.

Resistencias femeninas

Desde la perspectiva foucaultiana, se puede sostener la idea que la resistencia es coextensiva al poder, es decir que los puntos de resistencia están presentes en todas las redes de poder. Las resistencias femeninas, desde las políticas de lugar establecen formas de coexistir alternas al modelo neoliberal y que no son marginales sino activas en el centro de una comunidad. En la presente investigación se hace evidente en el marco de una vida campesina en cuyas prácticas se encuentra entre otras tantas, la vida solidaria y cooperativa, la producción limpia, el cuidado

en sus múltiples dimensiones, la educación, la reciprocidad. En el corregimiento de Tunja Grande, se mantienen las prácticas colectivas-campesinas, pese a las cercanías a la ciudad capital del Departamento de Nariño, una ciudad de quinientos mil habitantes y epicentro del comercio en la zona de frontera con el Ecuador. Esto se pudo evidenciar, luego del desarrollo de las entrevistas. A las mujeres se les preguntó ¿Qué es ser campesina? María Popayán respondió: que somos de aquí mismos, que no nos hemos ido para otro lado (comunicación personal, 10 de agosto 2022)

Quedarse en su territorio, pese a las posibles oportunidades que ofrece la ciudad, ya representa un escenario de resistencia al sistema comercial capitalista que esta reproduce. Resistir a la ciudad es mantener el conglomerado de acciones sociales que configuran su cultura y crea identidad en un contexto determinado, pese a la presión del afuera. Se entiende por afuera “aquello que es ajeno, lejano, que traspasa los límites de lo propio. El afuera inicialmente no crea sentido de pertenencia y genera resistencia” Bolaños (2012, p. 121). En este sentido, la identidad se recrea en los hechos cotidianos que dan vida a la resistencia. Esto se manifiesta en la narración de Rosa Machavajoy:

Ser campesina es vivir en el campo, tener todo lo bonito del campo, ósea la ciudad también es bonita pero, una cosa es que al irse para allá las costumbres cambian, se acaba todo, hasta la forma de hablar. Los muchachos empiezan a cambiar y entonces pues no, lo bonito de ser campesino es que uno sabe las cosas de acá, sabe las cos-

tumbres, sabe lo que hay, sabe el trabajo, entonces todo lo bonito, vivir tranquilo (comunicación personal, 9 de octubre, 2022)

El afuera confronta regularmente a las nuevas generaciones, quienes, seducidos por las narrativas de la ciudad y el capital, salen de sus territorios a buscar nuevas posibilidades. Pues la vida en el campo no es fácil, la propiedad de la tierra por terratenientes en la zona, todos ellos provenientes de la ciudad, el uso de la tierra y el monocultivo del café, son fenómenos del sistema capitalista neoliberal, que empobrecen a los habitantes del corregimiento y se agudiza en las nuevas generaciones, que se ven obligados a salir itinerantemente de la zona a conseguir recursos y luego retornan nuevamente al campo, retorno que también se puede ver como una resistencia y a la vez supervivencia a la marginación del sistema, pues muchos y muchas campesinas que “salen al afuera” son adheridos a trabajos informales en la ciudad: en el caso de las mujeres, sus trabajos se desarrollan como empleadas domésticas sin contratos legalmente constituidos; en el caso de los hombres, como maestros de obra o celadores, también sin contratación legal.

De lo anterior se puede concluir entonces que, la resistencia, por tanto, incluye a diversos actores y sus prácticas en contra del sistema capitalista neoliberal que ofrece la ciudad y re-existe en la cotidianidad que devalúa la solidaridad, trabajo, cooperación e identidad.

Desde las resistencias femeninas cuyo significado lo podemos anclar a la lucha de las mujeres y su resistencia

es contra el patriarcado y el capitalismo, luego del proceso investigativo, se puede inferir que está supeditado a dos espacios cotidianos en el territorio: 1) el cuidado, 2) el trabajo.

El cuidado de la familia para la pervivencia de la vida en tanto un pilar fundamental desde lo femenino que implica el criar desde sus múltiples dimensiones, pero también el cuidado de otros y otras para que las mujeres puedan salir a trabajar o estudiar y cuenten con recursos para su sostenimiento. Las abuelas, madres o tías, vecinas ayudan en el cuidado de los hijos para que las mujeres se desplacen a los cultivos, a vender sus animales o a la ciudad a conseguir recursos para su sustento. El cuidado en tanto, se hace colectivo y femenino y les permite a las mujeres en ocasiones librarse de contextos de violencia al que se ven sometidas en un escenario patriarcal en su familia nuclear. El patriarcado dentro del núcleo familiar explota, excluye y margina, el ejercicio de cuidado familiar y colectivo protege a las mujeres de este escenario y les ayuda a salir adelante.

El trabajo como pilar de emancipación femenino es fundamental para las mujeres, en sus contextos, le permite obtener recursos económicos y a la vez dinamizar las prácticas identitarias que reconocen la reciprocidad como fuente de la misma; sembrar, cosechar y distribuir desde la chagra, cocinar alimentos y compartir en contextos especiales, hacen parte de las resistencias al sistema capitalista donde el comprar y acumular es el fundamento.

Es claro que el trabajo también desde lo femenino ha sido subordinado y ha sido el canal para la explotación femenina. Así, el capitalismo ofrece bajas condiciones laborales construyendo y profundizando las desigualdades. Esto se hace evidente cuando ellas salen a trabajar en la ciudad y son empleadas desde la informalidad, o cuando sus productos son tercerizados o mal pagados en la comercialización. Como resultado, tenemos un aumento significativo de mujeres campesinas mayoritariamente empobrecidas, explotadas, marginadas y sin propiedades.

En síntesis, se podría afirmar que las resistencias de acuerdo a De Certeau, (citado por Abal, 2007, p.3), construyen “maneras de hacer”: maneras de circular, habitar, leer, caminar, o cocinar, etc. (1996: p. 46). Así las cosas, la resistencia parte de las prácticas cotidianas que generan fisuras en los ejercicios de poder estableciendo redistribución de poderes o como lo explica Canclini a partir de Foucault en relación al poder, “el poder está distribuido multidireccionalmente por lo que éste no opera de arriba hacia abajo, sino de manera diseminada (Canclini. 2010, p. 16). Existe un límite en toda dominación que se recrea en una “constatación de la reproducción de lo existente hacia la potencialidad de transformación de lo existente” (Medina, 2007 p.3)

Conclusiones

- La etnografía como metodología ha posibilitado narrar los contextos de resistencia y políticas de lugar a partir de sus técnicas. El acercamiento

con la comunidad ha facilitado explorar sus realidades y compartir saberes.

- Las políticas de lugar, emergen en el territorio desde prácticas cotidianas: en las dimensiones económicas, a partir de la reciprocidad y en la dimensión socio ambiental, dentro de las producciones limpias y colectivas.
- Las resistencias femeninas empoderan a las mujeres en contextos patriarcales de violencia y circulan como prácticas alternas al modelo capitalista. El trabajo femenino, la identidad y sus prácticas, la colectividad y el cuidado hacen parte de dichas resistencias.
- Las prácticas cotidianas enmarcan acciones naturales que permiten el dominio y manejo de las mujeres desde sus propios espacios o escenarios donde pueden estar, ser y manifestarse en virtud de sus realidades, familias, subjetividades y comunidades. Estas prácticas les han permitido desarrollar alternativas económicas como espacios propios para el sostenimiento familiar.
- El cuidado es una realidad esencial de todos los seres humanos, el hecho de actuar con cuidado es un valor primario no solo para quien recibe cuidado, sino también para quien tiene cuidado. De esta manera quien recibe cuidado tiene la posibilidad de convertir y modificar su ser y quien tiene cuidado asume una responsabilidad que lo sitúa donde existe lo irrenunciable para la vida; es decir, la relación de cuidado aporta valor tanto para quien recibe como para quien ejerce el cuidado. Las mujeres campesinas de Tunja son

muy sensibles a la realidad del cuidado porque les posibilita satisfacer necesidades básicas a partir de su relación con el territorio, en el cultivo de algunos productos y la crianza de animales, al tiempo que armonizan sus relaciones interpersonales en la comunidad.

- En buen vivir busca visibilizar las economías locales, sus costumbres y maneras de haberse-las con la cotidianidad, para valorar eso que se tiene y eso que se hace en la comunidad y en los ecosistemas de la tierra. Cuando se habla de vivir bien, las mujeres de Tunja, consideran que la vida de campo es un buen vivero porque las personas se conocen en la comunidad y no hay tantos conflictos o peleas, se vive en tranquilidad y libertad de organizar su propio tiempo combinando el trabajo y el descanso, sin que otros lo controlen. Se consumen productos que no tienen químicos, se respira aire puro y se lleva un ritmo de vida más tranquilo que el que llevan las personas de la ciudad.
- Recopilar narrativas a través de la voz, el relato y la imagen del diario vivir de las mujeres, permite adentrarse en sus vivencias, necesidades, experiencias y perspectivas de vida frente a las realidades que afrontan. Se trata de involucrar a los espectadores en las historias de vida, de infancia, de resistencia y de adaptación al entorno y los contextos, en procura de generar profundas reflexiones respecto a la realidad que involucra cientos de mujeres en los entornos rurales de manera sistemática desde décadas anteriores.

Notas

¹Investigadora principal, socióloga, Mg en Estudios interdisciplinarios Universidad Mariana, Grupo de investigación Medios, Comunicación y Cultura, Colombia, Nariño, Pasto, apatrici@umariana.edu.co

²Coinvestigador, licenciado en filosofía, Licenciado en Teología, Magister en Filosofía, Doctor en Educación. Docente investigador de la Universidad Mariana, Grupo de investigación Medios, Comunicación y Cultura, Colombia, Nariño, Pasto, avianney18@umariana.edu.co

³Coinvestigadora, comunicadora social. Mg en Estudios Socioambientales, Esp en Resolución de Conflictos, Universidad Mariana, Grupo de investigación Medios, Comunicación y Cultura, Colombia, Nariño, Pasto, dhidalgop@umariana.edu.co

⁴Asistente en investigación, comunicadora social. Programa Jóvenes investigadores e innovadores. grupo de investigación Medios, Comunicación y Cultura, Colombia, Nariño, Pasto, ropai@umariana.edu.co

Referencias Bibliográficas

Abal, P. (2007). Notas sobre la noción de resistencia en Michel de Certeau. *Kairos*, 11(20), Nov. 2007.

Arias, A. M., Alvarado, S. V. (2015) Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8 (2), 171-181.

Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Editorial Trotta.

Bolaños, A. (2012). *Las Mujeres del Encanto: Aportes Sociológicos al Análisis de la Participación Socioeconómica de La Mujer en El Resguardo Indígena el Gran Mallama, Vereda La Oscurana*. [Tesis de pregrado] Pasto: Universidad de Nariño.

Bourdieu, P., y Chamboredon, J. Passeron. (1973). *El Oficio del Sociólogo*. Siglo XXI

Canclini, N. (2010). *La Sociedad sin relato; La Antropología y Estética de la Inminencia*. Katz editores.

De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. Las artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.

Domínguez, E., Herrera, J. D. (2013). La investigación narrativa en psicología: definición y funciones. *Psicología desde el Caribe*, 30 (3), 620-641.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, Campo y Reflexividad*. Norma.

Harcourt, W., Escobar, A. (2005). Las mujeres y Las Políticas de Lugar. Universidad Nacional Autónoma de México. Programa universitario de estudios de género. (pp. 7-15).

Kosik, K. (1967). Dialéctica de lo concreto. Grijalbo.

Martínez, R. (s.f). Los estados de conocimiento de la investigación educativa: Su objeto, su método y su epistemología. Academia. http://www.academia.edu/24445585/Los_estados_de_conocimiento_de_la_investigaci%C3%B3n_educativa_Su_objeto_su_m%C3%A9todo_y_su_epistemolog%C3%A1a

McLeod, J. (1997). Narrative and psychotherapy. Sage.

Restrepo, E. (2015). El proceso de investigación etnográfica: Consideraciones éticas. Etnografías Contemporáneas, 1(1), 162-179.

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. Ágora, papeles de Filosofía, 25 (2), 9-22.

Ruiz, J. (2012). Metodología de investigación cualitativa. Universidad de Deusto.

Avizoramientos misionales resilientes integrales postpandémicos de la universidad en el suroccidente colombiano

Eyner Fabián Chamorro Guerrero ¹

Introducción

Es un hecho que el declive de la cultura contemporánea inmersa en comportamientos de estilos de vida globalizados del consumismo como forma de vida, irrum-pida por el virus Covid-19, puso a la humanidad en estado de reseteo sobre las formas de vida en la era digital. Las consecuencias entre otras tantas, a nivel social las prohibiciones de las reuniones y celebraciones de vida colectiva, según ABC Sociedad (2021), después de más de un año y medio de que comenzara el brote de SARS-CoV-2 de Wuhan, hasta ahora a nivel mundial, y datos en incremento, de 4.257.057 millones de fallecimientos, hecho inevitable que llevó a asumir los duelos inesperados y sin tiempo para la despedida de los seres queridos, así mismo, las crisis económicas y quiebra de muchas empresas emergentes y pérdida de empleos laborales, el empobrecimiento de muchos hogares, los colapsos de los sistemas de salud, etc., se evidenció que la humanidad del siglo XXI no estaba preparada para estos sucesos. En lo educativo, la tecnología fue la oportunidad para avanzar en la tarea. El presente artículo científico de índole cualitativo-crítico social, busca presentar algunos rasgos de avizoramientos integrales resilientes que permitieron, precisamente por el sistema de valores corporati-

vos, responder a la misión educativa de la Universidad Mariana en tiempos de pandemia y postpandemia desde la perspectiva de la “Noesis Académica Profesional”. Se entiende por avizoramientos integrales, todas aquellas acciones que se dispusieron para atender con efectividad la tarea educativa, aquellas disposiciones de los recintos domésticos como centros de atención del teletrabajo, la labor de la universidad de cuidar la salud integral resiliente de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, implica acciones de formación permanente para “Consolidar la misión educativa para la transformación social”. Los avizoramientos concluyen con algunas acciones emergentes, para afianzar de manera integral, la misión educativa asumida con la acreditación institucional en el año 2022.

Que viva Pasto carajo!, es el grito identitario regional del suroccidente colombino, de una raza de gente pujante, residente y sentada en las faldas del volcán Galeras, que ha sabido solventar las adversidades de libertad y subdesarrollo social en tiempos pasados, y que, gracias a la fortaleza de identidad pluricultural, trabajo y superación, hoy se traza un horizonte de futuro generacional. En la coyuntura socioeconómica generada por la pandemia del virus COVID-19, la “Muy noble y muy leal ciudad de San Juan de Pasto”, denominada también, “Ciudad Sorpresa”, por su historia colonial, salpicada de bellas iglesias, declarada patrimonio religioso de Colombia, su rica y variada gastronomía y su encanto topográfico, los ciudadanos nos declaramos, en la tercera semana del mes de marzo de 2019, obedientes al mandato de confinamiento en los recintos domésticos, que a la postre se duró

aproximadamente dos aproximados 730 días de observación prescriptiva del cuidado sanitario decretado por la presidencia de la república y los entes locales gubernamentales, asumiendo normas y prácticas de protección e higiene individual y colectiva, con la esperanza de retomar las dinámicas y rituales de la vida cotidiana en sociedad, situación crítica por los comportamientos sociales y celebrativos culturales sobre todo de fin y comienzo de año. El hecho es que, como fenómeno social, la cuarentena evocó un ser humano de un antes y un después, que llevó a reflexionar sobre la Sociedad Post COVID-19, suscitando comportamientos con nuevas maneras y formas de vida, preparándonos para retomar y reconstituir un nuevo tejido social, la superación de las adversidades en los aspectos sociales, políticos, económicos, culturales, científicos, entre otros.

Inmersos en esta coyuntura sanitaria, los ciudadanos y las instituciones en general, y en especial las de educación media y superior, estratégicamente se predispusieron y prepararon para saber afrontar y solventar con tenacidad, aliadas con las bondades de las tecnologías digitales comunicativas, respaldadas por las directrices de los Ministerios de Salud, Educación y Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, para mantener, sostener y dar continuidad a la misión educativa, migrando, de las aulas de clase a las actividades pedagógicas virtuales o remotas en todo el territorio nacional.

Contextualización y metodología proyectada

En el inédito escenario coyuntural, es el hito posi-

bilitador de la misión humanista de la universidad Mariana, vigente y actual, que, desde su fundación en 1.967, con una historia tejida en 54 años de labores, hace presencia con identidad institucional en la diversidad misional, posicionándose en el contexto local, nacional e internacional, como una de las instituciones de educación superior con pertinencia social en la región del suroccidente colombiano. Por lo tanto, evaluar su labor misional educativa, es hacer un reconocimiento de su identidad institucional como Alma Mater, que, junto a los otros recintos universitarios, se ha venido consolidando en el tiempo, aportando con responsabilidad social en la formación de sujetos profesionales, promoviendo la ciencia y la cultura, los avances tecnológicos y marcando en su saber, hacer y ser, el sello misional:

La Universidad Mariana es una institución de educación superior, católica y privada. Formas profesionales humanas y académicamente competentes, con espíritu crítico, sentido ético y compromiso social. Mediante la interacción con el entorno y el diálogo entre fe, ciencia y cultura, contribuye a la transformación sociocultural y al desarrollo con justicia social y respeto por el ambiente, desde el Evangelio de Jesucristo y la espiritualidad mariana y franciscana. (Universidad Mariana, 2014-2016, p. 12).

Propendiendo en el plan de desarrollo institucional que estaba finalizando, 2014-2020, los procesos administrativos, académicos – investigativos, proyección social y de bienestar la “Excelencia académica para la transformación social”, y buscando en el futuro inmediato, en los procesos de acreditación institucional, y a las puertas del

nuevo Plan de Desarrollo Institucional 2021-2028, la pertinencia social de su misión humanista, velando por su fidelidad a los principios y valores fundacionales que la sustentan. Así mismo, como reto institucional, se reinventa permanentemente con un plan de contingencia para visionar la gestión de las misiones sustantivas de academia, investigación y la extensión social, en el contexto de los requerimientos fluctuantes y emergentes de la Sociedad Post COVID-19.

La presente investigación se abordó desde la propuesta epistémica del concepto “Noesis Académica Profesional”, que, desde el estudio cualitativo, fenomenológico social, se propuso evidenciar la pertinencia social post COVID-19 de la Misión Humanista de la universidad Mariana, con trayectoria histórica contribuye al sostenimiento y desarrollo cultural de la región fronteriza del suroccidente colombiano. Se partió de la premisa de que la evaluación de la educación conlleva a la revisión crítica y valorativa de la tarea educativa y la apuesta por una cultura del mejoramiento continuo, afrontando las coyunturas sociales como el de la cuarentena sanitaria decretada a nivel nacional y global, llevando a la institución a la reinención con eficacia y eficiencia, para responder acertadamente a nuevos requerimientos emergentes que dejará la pandemia, por efectos de la parálisis en la totalidad de las actividades sociales, económicas y culturales, medidas prescriptivas psico-biopolíticas sensatas que propendieron por el cuidado de la vida, la mitigación de la epidemia y la atención sanitaria, poniendo al país y al mundo entero estado de reseteo.

Inmersos en la nueva normalidad del escenario circunstancial –al que no estábamos preparados–, las personas y las instituciones en general, buscaron la manera de dar continuidad con las tareas misionales. En el caso del servicio educativo, como el que presta la universidad Mariana, asumiendo la misión humanista de mantener y prestar el servicio de calidad, migra con la comunidad universitaria a la implementación de estrategias de educación telemática y virtual, recurriendo a las tecnologías digitales que han permitido avanzar en los procesos formativos académicos, administrativos, investigativos, de extensión y bienestar universitario.

Sin embargo, ésta coyuntura pone el reto a las instituciones para reinventarse, innovando y generando nuevos escenarios misionales del servicio educativo, implementar estrategias y tomas de decisiones con eficacia para sostener y prestar el servicio educativo en pro de la misión, visión, principios y valores institucionales que lo sustenta en el panorama de una Sociedad Post COVID-19, en aras de responder a la pregunta ¿qué tipo de ser humano emergerá y qué tipo de ser humano hay que formar, después de la crisis gestada e instaurada por la cuarentena sanitaria en todos las dimensiones de la vida humana? Estos preámbulos reflexivos filosóficos humanistas, entre otros, fueron los pretextos motivadores para emprender la presente investigación, con la intención de aportar a una cultura del mejoramiento continuo de la tarea educativa, de formar profesionales con calidad humana para los tiempos venideros.

A partir de la identificación y valoración axiológica

de la pertinencia social Post COVID-19 de la misión humanista, se busca visibilizar, desde la perspectiva de los informantes claves, los nuevos llamados a los que la institución debe afrontar en la Sociedad Post COVID-19, desde su misión humanista, respondiendo con sagacidad a los retos del tiempo actual en los contextos local, nacional e internacional.

La Universidad, una mirada problemática desde la Fenómenología Social

Como fenómeno social histórico, la universidad Mariana surgió como una institución integradora y gestora de fe, ciencia y cultura; virtudes garantes de la democratización y acceso del conocimiento para el desarrollo social, científico, económico y tecnológico, que en su praxis hacen posible los procesos y dinámicas de formación profesional, investigación y proyección social, con el ideal misional de instaurar mejores condiciones de vida y la dignificación de los valores y la cultura humana.

Para la comprensión de la Universidad como fenómeno social, es imprescindible remitirse al legado histórico, inserta en las culturas, que desde sus orígenes en el medioevo, sentó los pilares fundacionales que han marcado el florecimiento de diversas instituciones con vocación antropológica, filosófica y científica, tomados inicialmente del pensamiento clásico griego, siendo Sócrates, Platón y Aristóteles, maestros que comunicaron sus conocimientos a través de la mayéutica en la plaza pública, la dialéctica en la Academia y el diálogo de discusión científica en el Liceo, sabidurías filosóficas aún

pertinentes para el tiempo actual. Así mismo la universidad ha sido protagonista de las transformaciones sociales, culturales y científicas, promotora de los ideales del pensamiento liberal de la Revolución Francesa, la Ilustración, el Enciclopedismo, el movimiento de la Revolución Industrial, de la democracia moderna, el auge del pensamiento científico, el impacto de las tecnologías digitales, la inteligencia artificial, y actualmente su disposición misional para responder a los retos y requerimientos emergentes de una Sociedad Post COVID-19, para Jose B. Terceiro (1996), ya habían vaticinado lo que sería este fenómeno en el nuevo milenio, que desplazará al *homo videns*, sustituirá lo físico por lo digital, el átomo por el bit, y convertirá al *homo sapiens* en *homo digitalis*, esto es abrir paso hacia una hiperculturalidad (Han, 2018), del ego individualista, del cansancio, de la transparencia, de la despersonalización.

De esta manera, la Universidad no ha sido ajena a las dinámicas de desarrollo social, políticos y económicos emergentes en la historia, muchas veces puestos al servicio de intereses hegemónicos que han regido la historia de la humanidad y han sido corresponsables de las bondades y perjuicios que atraviesa la cultura humana actual, consecuencia del accionar profesional científico, denominada por los científicos la instauración de la Era Antropoceno. En gran medida, se dimensiona el desarrollo de la humanidad, gracias a la labor imperiosa de la ciencia y la tecnología gestadas por lo general en las universidades, hecho crucial para considerar la urgente humanización de las ciencias. Su impacto de transformación en todas las dimensiones, evidencia alertas so-

bre la misión del hombre en el planeta, en cuanto a la toma de decisiones responsables urgentes para mitigar el daño ecoambiental que se está generando globalmente, pues las formas de vida que las sociedades actuales están asumiendo, con respecto a la depredación del planeta, la instauración de bienes y servicios para las clase privilegiadas, agudizan la brecha de ricos y pobres, así como la oferta mercantil del confort y el consumismo como sinónimos de felicidad insatisfecha, llevando al abismo el bienestar de los pueblos denominados tercermundistas, que no han logrado entrar a las dinámicas que impone la posmodernidad neoliberalista. De ellos como los asentamientos étnicos, afros y otros, sumidos en la pobreza materialista, se ven abocados al padecimiento del hambre, la pobreza, las guerras, la deforestación de extensos territorios, la extinción irreversible de la fauna y la flora, los efectos del cambio climático, entre otros. Son hechos nefastos de una sociedad pragmática. Es una carrera frenética irrupida por la pandemia sanitaria, que llevó obligadamente a la humanidad global, sin distingo de ninguna clase, hacer un alto en el camino para repensar ¿qué se está haciendo bien y mal?, y prepararse para la toma de decisiones racionales que lleven a instaurar el equilibrio digno de la vida humana en el planeta, como lo sugiere el humanismo cristiano integral, preparar seres humanos dialogantes con capacidad de integrar al Hombre-Dios-mudo, esto es una cultura cosmoteándrica.

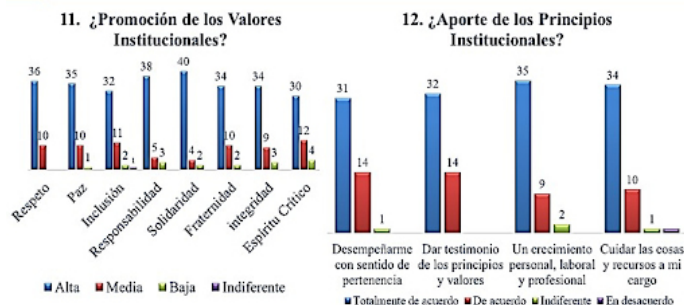
Al respecto sobre la responsabilidad social en tiempos venideros de la Sociedad Post COVID-19, las universidades como instituciones modernas corporativas, versan en su misión y visión, su carácter humanista, social, éti-

co y científico, que deben afrontar y prepararse para los retos de los nuevos vientos transformadores de la sociedad, siendo fieles a los principios teleológicos filosóficos y espirituales fundacionales, y al mismo tiempo, respondiendo a las exigencias coyunturales sociales, políticas y económicos, ministeriales y globales. El componente de la diversidad misional, razón de ser de las instituciones, alude a la coherencia con la misión y el proyecto educativo institucional, hace referencia a los valores corporativos propios de identidad institucional filosófica, según los fundamentos fundacionales de orden espiritual, social, humanos, y técnicos y científicos.

La figura No. 1 evidencia, cómo los actores del hecho educativo en la universidad Mariana en tiempo de pandemia, los valores misionales se constituyeron en referentes para adoptar acciones resilientes, y cómo estos son reflejo en el cotidiano vivir de estudiantes, docentes, directivos, servicios operacionales y empleadores. De los diferentes valores prevalecen en su orden valorativo, la solidaridad, la responsabilidad, el respeto, la paz, la integridad, la fraternidad, la inclusión y el espíritu crítico. Así mismo, en cuanto a los aportes a nivel personal, se percibe, que para los integrantes de la comunidad universitaria, los valores misionales se constituyen en referentes de crecimiento personal, laboral y profesional; en consecuencia dan prevalencia a la responsabilidad cuando manifiestan el cuidado de las cosas y recursos institucionales a cargo; por consiguiente, al otorgar un voto de confianza axiológico, se evidencia la apropiación, hacerlos a nivel personal una marca propia, al referir que los principios y valores invitan y evocan el testimonio de los mismos;

y finalmente, en las acciones y actitudes asumidas, los valores y principios institucionales configuran en cada uno de los integrantes de la comunidad educativa según su rol, esto es docentes, estudiantes, directivos, servicios operacionales, empleadores, el sentido de pertenencia, la sintonía con que se construye y constituye el sistema de valores institucionales y sobre los cuales, se cimienta la Cultura de la Institución. A continuación, se presentan los resultados de la Encuesta de Valores y Principios Institucionales de la Universidad Mariana en tiempo de pandemia.

ENCIDIARTEC 2022



Fuente: Trabajo empírico (2021) de la presente investigación.

A propósito de la Responsabilidad Social Universitaria, Vallaeys, de la Cruz, & Sasia (2009), el punto crítico o de declive de la sociedad Pre COVID-19 en la Era Antropoceno, radicó en las tendencias fundamentalistas de las disciplinas modernas enfatizadas en el materialismo dialéctico, el pragmatismo utilitarista del saber, la rentabilidad, el positivismo financiero y científico, con tibio aprestamiento de los saberes blandos o humanísticos, acaeciendo la crisis del ser y deber ser de las profesiones, el relativismo ético, la corrupción, negligencias en los procedimientos profesionales; patologías del gen humano provocador de fisuras históricas del desarrollo cultural social, político y económico, posponiendo la posibilidad de salir del retraso y el subdesarrollo de los pueblos, con señales de no haber aprendido la lección, globalmente tratando de volver al orden social que estábamos acostumbrados, impotentes ante hechos nefastos del pasado, en aras de mantener, sostener un poder de índole político, económico o social, que agotada la racionalidad de algunas naciones poderosas, se opta el camino de la guerra, como medida fatal, pregonando con las armas nucleares, vientos horrorosos de la extinción de la cultura humana en el planeta.

En este sentido, la universidad avanzando en la tercera década del siglo XXI, tiene la imperiosa tarea de preparar sujetos para la vida, seres humanos profesionales íntegros, pensantes de los acontecimientos y problemas que agobian al mundo como el hambre, las guerras, la discriminación, la injusticia económica, el deterioro ambiental, la subcultura de la ceguera moral, como si estos problemas fueran parte de la misma cultura humana, así

como los raciocinios laxos que no alcanzan a aportar salidas efectivas a los problemas, al igual que las acciones que se emprenden, no alcanzan a incidir en las tomas de decisiones remediales definitivas. Es un reto de las profesiones para menguar el impacto perverso a nivel global del modelo social y económico excluyente y depredador del planeta. Se considera que sólo a través del accionar de sujetos con pensamiento consciente y racional, podrá transformar e instaurar de manera contundente un nuevo orden social, político, cultural y económico, puesto que la problemática se agudiza cuando en la formación profesional se apuestan por ideales y prácticas recurrentes que no hacen más que mantener y dar validez al sistema implantado mercantil neoliberal, excluyente y deshumanizante.

Estos miramientos son un referente ético de atención, cuidado e importancia que se debe dar en la formación profesional, se debe tener el cuidado por el factor humano, siendo el hombre el protagonista de los saberes y las disciplinas, como de las consecuencias de las mismas, puesto que hablar de lo humano, es tratar sobre la cultura humanista sustentada en los valores, las tradiciones y las creencias locales. Es por esta razón que la misión corporativa humanista de la universidad se constituye en el faro u horizonte integrador, que proyecta e ilumina los lineamientos teleológicos orientadores, proyectos y metodologías de sentido de la educación de los nuevos profesionales, sujetos competentes para el desarrollo y la transformación social, superando así, las visiones extremistas de los sistemas económicos, políticos y tecnológicos que opacan la esencia del sentido de lo humano en

una cultura globalizada por el orden socioeconómico e inmersos en las incertidumbres de la coyuntura sanitaria, puesto que:

La globalización es un proceso pluridimensional, estimulado por el acelerado avance tecnológico de la informática y las comunicaciones. Sin embargo, la globalización económica y financiera es la que arrastra a todas las demás dimensiones y se caracteriza por ser asimétrica: la economía global no ha conducido a la formación de una verdadera sociedad global donde sus beneficios sean equitativamente distribuidos, sino a una creciente desigualdad entre las naciones y al interior de ellas. (Bernheim, 2011, p. 3).

Por consiguiente, este estudio se asume con la convicción de que el pensamiento técnico, tecnológico, ingenioso, positivo y aplicado, no es sólo un oficio pragmático, pues debe estar sustentado en los valores de la civilización humana, que se debe propender por la superación de posturas academicistas tergiversadas enfocadas en el saber hacer, por encima del deber ser, puesto que el hombre es el sujeto protagonista, responsable de la construcción del conocimiento, de sus aplicaciones y consecuencias, no como un derivado automático. Al respecto la misión humanista de la universidad Mariana asumió, asume y asumirá con liderazgo la formación profesional de sujetos para la responsabilidad y la transformación social, tomando decisiones asertivas e idóneas que responderán a los signos de los tiempos congruentes con las tres palabras santas: Dios, Hogar y Patria.

Aproximación conceptual de la “Noesis Académica Profesional”

Para aproximar los conceptos claves en las narrativas del marco teórico sobre la Pertinencia social de la Misión Humanista de la Universidad Mariana en el suroccidente colombiano, aterrizando en el planteamiento de criterios orientadores de “Noesis Académica Profesional”, afrontar la venidera Sociedad Post COVID-19, el estudio se orienta en las categorías antropológicas de la Orética y la Noética, pretendiendo sustentar las tendencias de la formación profesional, la esencia y sentido ético de la tarea ocupacional de las disciplinas en antagonismo con el pragmatismo profesionalizante, que se sale de los cánones del deber ser ético y la corresponsabilidad de las consecuencias de las acciones que derivan las profesiones modernas.

La Universidad como fenómeno social desde sus orígenes propendió forjar seres humanos virtuosos y cultos, con las ciencias sociales, empíricas y tecnológicas, contribuir en la construcción de un mundo armónico, sin embargo, con el vertiginoso auge de las profesionalizaciones y las especializaciones modernas, su impacto histórico-materialista en la determinación de una cultura globalizada en todas sus expresiones, en que la política, la economía, la misma cultura, la ciencia y la tecnología, los sistemas legales institucionales, están engranados al orden del modelo económico-social neoliberal hegemónico y en la cual, la universidad como sistema y fenómeno social, tiene la tarea de preparar personas, ciudadanos y profesionales, no obstante, (Pizzul, 2013) se pregunta:

¿de qué sirve formar excelentes técnicos, médicos, abogados, empresarios, si carecen de una visión armónica del saber y del mundo y si no están preparados para hacer frente a los problemas éticos y morales que el ejercicio de su profesión les va a plantear inexorablemente? (p. 9).

El tema abordado en el presente estudio establece la relación intrínseca y razón de ser que tiene la universidad, pues su primacía es la formación integral de la persona por sobre todo otro interés, sin pretender caer en posición pesimista del panorama humanista de la universidad, Naranjo (2007), piensa que asistimos a una educación enferma, que urge una salida sanadora, para lo cual, hay que mudar la educación para mudar el planeta:

de tal manera que en nuestros tiempos conservadores no sólo se desvaloriza a Marx y se ridiculiza al espíritu de la contracultura, sino que nos parece contrario a la moda de la modernidad y a sus cánones del buen gusto aludir al imperio capitalista global que está destruyendo la vida en la tierra en nombre de la democracia y el progreso. A su servicio están los medios de comunicación, y bajo su influencia creciente están gobiernos y universidades, todo lo cual permite que el totalitarismo, como el lobo de la fábula, haya podido, efectivamente, disfrazarse de oveja democrática. Hasta la filosofía, que ha pretendido constituir la ciencia de la verdad, contribuye a la confusión a través de la formulación postmoderna. En el mundo del relativismo que se propugna hoy, todo es “deconstruible” y a la vez se afirma que todas las culturas (¡comenzando por la propia!) son dignas de nuestro res-

peto. Pero el mundo funciona como si lo único que pudiera moverlo fuese el dinero. Y la única ideología sancionada por la autoridad política en el mundo contemporáneo es la que afirma el derecho de las empresas a comprar y vender en la libertad de los mercados –lo que se traduce en el derecho a la invasión mundial de las culturas tradicionales por el imperio capitalista global y en la prioridad de las consideraciones económicas. (p. 24).

Por lo tanto, el orden institucional de los aspectos político, económico y social está en crisis, o se podría afirmar que su misión humanista está difusa, más, sin embargo, en los albores de la democracia occidental clásica, Aristóteles asentía: La misión última del estado, no es el bienestar económico, ni tampoco el orden interior o la defensa exterior, sino la educación moral; No debe trivialmente limitarse a preparar para un oficio o para la guerra, sino despertar para la belleza y el bien (Fischl, 1984, p. 93).

Por lo expresado, hay un binomio antagónico respecto a los propósitos de la educación superior, por un lado, salvaguardar el ideal teleológico humanista, culto, virtuoso y ético denominada “Noesis Académica Profesional”, y, por otro lado, ser cómplice del lastre crítico tendiente al orden globalizante de los intereses utilitarista y pragmático del modelo socio-económico neoliberal denominado “Oresis Académica Profesional”. Los fundamentos filosóficos y antropológicos que sustentan la comprensión del concepto compuesto, pretenden articular y englobar tres elementos claves subyacentes de la misión humanista de la universidad: Noesis-Acade-

mia-profesional, Para su explicación se acude a las definiciones del (Diccionario Etimológico Castellano, 2020). En primer lugar, el vocablo noesis viene del griego noema que significa “acción de pensar”, sus componentes léxicos son: nous, alusivo al pensamiento o inteligencia pura y el sufijo sis que significa acción. Por lo tanto, la Noética es la ciencia o estudio que explica el mundo interior de la mente humana, llámese conciencia, alma, o espíritu. Es la capacidad del acto de pensar con discernimiento moral o ético, es el potencial de la mente para la contemplación o el raciocinio analítico de la realidad fenomenológica a través de la intuición, los sentimientos, la razón y los sentidos involucrando las inteligencias múltiples. Desde la perspectiva filosófica antropológica, esta forma de pensamiento está asociada a las doctrinas de Sócrates: Aristóteles, Platón, Descartes, Kant, entre otros. Para Sócrates la moralidad se funda en la inteligencia, por lo que afirma:

Hay un conocimiento que es el más importante de todos, el conocimiento de sí mismo, «Conócete a ti mismo», he ahí la máxima obligación moral. La fuerza corporal, la riqueza y la belleza, que tanto estimaban los griegos, son nada en comparación de lo que vale el alma. (Fischl, 1984, p. 65).

Platón, refiriéndose al Mundo de las Ideas afirma: “Si el cuerpo no es más que la cárcel del alma, nuestro esfuerzo moral ha de tender a liberarnos de los apetitos sensibles. El camino de nuestra elevación moral es el conocimiento de las ideas eternas”. (Fischl, 1984, p. 77). Así mismo Descartes asevera que, “la moralidad no

existe para la máquina, que es el cuerpo, sino para el espíritu, (el yo, la conciencia), y, por tanto, debemos estimar altamente la libertad del espíritu, frente a todas las sugerencias, o halagos de la sensualidad. (Fischl, 1984, p. 261) Kant “pone la moralidad por encima de la ciencia, El hombre solo tiene dignidad porque puede participar en la moralidad, y tiene tanta moralidad como dignidad, Es, por tanto, inmoral emplear a los hombres como meros medios para nuestros fines”. (Fischl, 1984, p. 315).

El vocablo Académica, relativo a academia, tradicionalmente se afirma que el nombre viene del héroe griego Academus. En el año 427 AC, el filósofo Platón fundó su escuela de educación superior en los jardines dedicados a Academus en la ciudad de Atenas. Hay controversia sobre el significado del nombre que viene de ekas, que significa “lejos de” o “división o lote de terreno”. Y demo, relativo a pueblo, DEC (2020), desde entonces como verbo es el acto de ejercer la academia, el arte de formar personas con normas y saberes organizados curricularmente.

El vocablo profesional está formado con raíces latinas, relativo a la acción y efecto de ejercer un oficio. Sus componentes léxicos son el prefijo pro que significa adelante o a favor; fateri, admitir o confesar; sio, sufijo que indica acción o efecto y el sufijo al relativo a, DEC (2020).

Por lo tanto, este estudio acuña el concepto de “Noesis Académica Profesional”, desde los fundamentos éticos, filosóficos, antropológicos, científicos y legales, pretendiendo dar relevancia a los principios y valores que rigen teleológicamente los propósitos integrales

educativos, del ser, saber y hacer competentes de la formación profesional, implicando los aprendizajes cognoscitivo, axiológico, científico y sociológico de los sujetos profesionalizantes. En este propósito, la ciencia moderna al constituir nuevas epistemologías científicas o disciplinas específicas, deriva profesiones que se encargarán de profundizar la teoría y la práctica del oficio, ya sea en el campo de las ciencias sociales o aplicadas con metodologías y procedimientos innovadores que deben ser amparados por los valores y principios que rigen el actuar profesional desde los marcos humanista, legal y científico, que al constituirse en disciplinas modernas, en su praxis serán portadoras de bienestar, justicia y desarrollo social con responsabilidad.

Cobra esencial relevancia en esta dinámica formativa, la promoción de los principios y valores misionales de la institución, durante el proceso formativo, y sobre todo, marcando el carácter identitario en el ejercicio del mismo, con capacidad de trascender permanentemente en las tareas y tomas de decisiones responsables, con criterio ético profesional, contenido explícitamente en los perfiles ocupacionales de las disciplinas, esto es ser consecuente con la Responsabilidad Social Universitaria.

Sin embargo, ante este ideal misional, antagónicamente chocamos con el concepto de la Orexis Académica Profesional, que antropológica y filosóficamente denota un comportamiento motivado por los instintos y las pasiones humanas. “Este vocabulario en su etimología viene del griego «ορεξις» (orexis) deseo insaciable; forma sustantiva de «ορεγω» (oregō) que quiere decir desear,

también del latín «orēxis» (DEFINICIONA, 2020), de uso obsoleto en medicina, para referirse a la incontenible o ansiosa necesidad de comer o de ingerir cualquier comida o alimento para saciar el hambre.

Por consiguiente, la “Oresis Académica Profesional”, concepto compuesto y derivado en este estudio, hará referencia al comportamiento paradójico de la Noesis Académica Profesional, relacionado al comportamiento psicosocial, que busca sin importar los métodos y medios, llegar a saciar el apetito, calmar y colmar las ansias de poder y de tener, las causas y consecuencias inconsciente que pueda acarrear la praxis profesional, obedeciendo a hechos pragmáticos utilitaristas individuales en los ámbitos social, político, económico, cultural, científico, etc. La relación que se establece en el aspecto académico profesional, tiene que ver con los propósitos pragmáticos utilitarias, derivados de la dialéctica científica y materialista, que va en contradicción con los propósitos misionales de Responsabilidad Social Universitaria, de un proceder ocupacional o laboral, la implementación de métodos, por lo general carentes de conciencia y raciocinio ético, vacío trascendente del obrar social solidario en los aspectos social, político, económico, científico, tecnológico, las tomas de decisiones que acercan cada vez más a la aniquilación de la cultura humana, inmersos en problemáticas complejas. Algunos de los representantes de esta antropología son; Maquiavelo, Nietzsche, Freud, entre otros...

Maquiavelo concibe al hombre malo por naturaleza, “opinaba que solo la fuerza o violencia puede obligar

a los hombres a una convivencia ordenada en el estado; en una sociedad inmoral, es imposible gobernar moralmente” (Fischl, 1984, p. 245). Para Nietzsche la moral es una fuerza terrible y engañadora que ha corrompido a la humanidad entera; es la gran mentira de la vida, de la historia, de la sociedad, “el que es bastante inteligente y fuerte, no se preocupa ya de las tablas de la moral”. (Fischl, 1984, p. 468); Freud, filósofo vitalista considera que el hombre aspira a la felicidad buscando satisfacer los placeres sensibles, “al desvalorar el espíritu, vio en el instinto sensible el verdadero poder dirigente de la vida (Fischl, 1984, p. 478).

De esta manera, ilustrados sucintamente los conceptos sobre el comportamiento humano noético y su lucha antagónica con el comportamiento orético, y su incidencia en la formación profesional, se pasa a analizar en el contexto actual estas posturas, las problemáticas más recientes, respecto a la responsabilidad de la formación profesional. Precisamente, con expresiones desaforadas llenas de esperanza, optimismo y celebración, se recibió el año 2020, a pesar de los conflictos económicos, sociales y políticos, los incendios en el Amazonas, en Australia, la destrucción y deterioro de la “Pacha Mama”, la aniquilación, esclavitud y maltrato de la vida animal, el narcotráfico, el asesinato de líderes, el cambio climático, etc., hechos que dan razón de un ser humano orético, pragmático y egoísta; ante este panorama, me pregunto: ¿dónde está la espiritualidad de lo humano?, ¿qué necesitamos experimentar para despertar la noesis del hombre?

Sin embargo, en el primer cuatrimestre del año 2020,

nos sorprende con un hecho inédito, inesperado, que altera absolutamente la vida moderna de los pueblos y naciones, la irrupción del virus COVID-19 trastocó y frenó la carrera desaforada por existir en el mundo complejo de la modernidad, sin distingo de clase social, raza o credo la muerte nos acecha, el pánico y el miedo nos atrapan, ni la ciencia misma daba razón y solución al problema, no hubo tiempo para los rituales funerarios y el goce de la vida social y el consumismo, más el distanciamiento, la protección sanitaria y el confinamiento, cuarentena obligatoria, fueron un tiempo de gracia para apelar al ser humano racional, consciente, pensante, trascendente y solidario, que superada la crisis surgirá una nueva humanidad, la Sociedad Post COVID-19, la que implica un reeducarnos para afrontar los retos y llamados del nuevo ser humano que surgirá.

Miradas retrospectivas antagónicas de la Antropología: Noética vs Antropología Orética

Hoy en día los docentes en general, se acepte o no, asumimos el reto de incursionar la implementación de las herramientas digitales educativas, factor favorable que ha permitido en medio de las circunstancias prestar y mantener el servicio educativo telemáticamente. Este ejercicio nos pone a reflexionar, ¿qué se ganó y qué se perdió metodológicamente? Ahora reconocemos y valoramos los ambientes del aprendizaje social, la interacción dialógica y las relaciones humanas cotidianas, como también reconocemos, que la innovación pedagógica digital optimiza la responsabilidad y el trabajo autónomo. Sin embargo, los maestros debemos conocer el tipo

de ser humano y su entorno donde se ha formado, analizando las características socioculturales, las dinámicas existenciales y comportamentales, claves para acertar en los propósitos formativos de personas, ciudadanos y profesionales.

Con este pretexto, este estudio hilvanó de manera explícita los conceptos claves de los postulados de los autores, respecto a la lectura crítica del contexto noético y orético inmerso en la vida cotidiana moderna: Yuval Noah Harari, Zygmund Bauman, Bounaventura De Sousa Santos, Byung-Chul Han, Martha Nussbaum, Adela Cortina, y Francois Vallaeys, Claudio Naranjo, entre otros, que a través de sus obras y pensamiento contextualizan e iluminan la reflexión, el análisis y la conciliación de conceptos para las directrices analíticas, críticas y argumentativas de la pertinencia social Post COVID-19 de la Misión Humanista de la Universidad Mariana en el suroccidente colombiano.

Una conclusión inconclusa

Para la sociedad Post COVID-19, en el ámbito educativo emerge una inmensa tarea, ¿qué sujetos e instituciones deben forjar y preparar?, consiste en poner en marcha las pedagogías resilientes en la formación de los futuros profesionales, quienes a través de su quehacer disciplinar aportarán a la recuperación de la armonía del hombre, la sociedad y el mundo. La Noesis Académica Profesional permitirá comprender que la vida y sus encrucijadas no son un relato más. Distinguir ficción de realidad, pues se asiste al desencanto de la era moderna,

en pleno siglo XXI; se viven tiempos de miedo, no sólo por las catástrofes naturales y medioambientales, o los atentados terroristas indiscriminados, (Bauman, 210); es una realidad tangible que Martha Nussbaum lo advierte como un fenómeno pandémico, calificado como crisis silenciosa:

las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos (Nussbaum, 2011, p. 17).

Por lo tanto, como individuos emocionales y espirituales, en últimas, desde el quehacer multicultural y diverso, atendiendo a los propósitos de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles a 2030 o 2050, se hayan cimentado los pilares formativos de seres humanos a nivel global, capaces de alcanzar una vida plena, que constituidos y comprometidos como sociedades globales locales, se materialice la capacidad hacer frente a los retos existenciales del devenir, claro está, aprendiendo a superar las incertidumbres los desaciertos de la ciencia y conciliar culturas y sociedades ecohumanas, esto es apostar por la formación de una cultura cosmoteándrica, que dé pistas existenciales de las bondades o valores reflejados en la denominada Era Antropoceno. Es pues en este discurrir intelectual, una resistencia a la cultura hegemónica neoliberal globalizada, que aniquila la cultura local, siendo las instituciones de educación superior, las llamadas a transitar hacia la lucha por el rescate y valoración de las artes, las ciencias y las culturas.

Notas

¹Ph.D. Investigación y Docencia Universidad Americana de Europa UNADE -México-; Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana; Licenciado en Filosofía y Teología, Universidad Mariana; Afiliado al grupo de Investigación Desarrollo Humano y Social; Miembro de la Red de Docentes Investigadores de las Artes y las Culturas; Docente investigador adscrito al Departamento de Humanidades de la Universidad Mariana en las áreas de Pedagogía, Epistemología de las Ciencias Sociales, Filosofía, Ética, Humanismo Cristiano, Lectura y Escritura Universitaria, Competencias Ciudadanas; Impulsor de la Lectura y Escritura Literaria Cuento y Poesía.

Referencias Bibliográficas

ABC Sociedad. (2021). Cuántas personas han muerto por coronavirus en el mundo. https://www.abc.es/sociedad/abci-cuantas-personas-muerto-coronavirus-mundo-nsv-202108051251_noticia.html

Bauman, Z. (2010). Miedo Líquido. Paidós.

DEFINICIONA. (2020). Definición y Etimología. <https://definiciona.com/orexia/>

Diccionario Etimológico Castellano. (2020). Dictionnaire Etimológico Castellano en Línea. Chile. <http://etimologias.dechile.net/>

Fischl, J. (1984). Manual de Historia de la Filosofía. Herder.

Han, B.-C. (2018). Hiper culturalidad. Herder.

Naranjo, C. (2007). Cambiar la Educación para Cambiar el Mundo. Published. https://www.academia.edu/2252768/Cambiar_la_educaci%C3%B3n_para_cambiar_el_mundo

Nussbaum, M. C. (2011, enero). La crisis silenciosa Signo y Pensamiento. (P. u. Javeriana, Ed.) Redalyc, XXX(58), 16-22. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/860/86020038001.pdf>

Pizzul, M. E. (2013). La formación humanística, fin

esencial de la Universidad (1° ed.). Universidad FASTA.
<https://www.ufasta.edu.ar/biblioteca/files/2013/02/La-formaci%C3%B3n-human%C3%ADstica.pdf>

Terceiro, J. B. (1996). Sociedad Digital: del Homo Sapiens al Homo Digitalis. Alianza.

Tünnermann Bernheim, C. (2011). La educación superior frente a los desafíos contemporáneos. Asociación Colombiana de Universidades.

Universidad Mariana. (2014-2016). <http://www.umariana.edu.co/>. Retrieved from Plan de Desarrollo Institucional: <http://www.umariana.edu.co/docinstitucionales/plan-desarrollo2014-2020.pdf>

Vallaes, F., de la Cruz, C., & Sasia, P. M. (2009). Responsabilidad Social Universitaria, manual de primeros pasos. Mc Graw Hill Interamericana. http://www.cyta.com.ar/biblioteca/bddoc/bdlibros/rse/334_as_manual_rsu_bid.pdf

Retorno a la tierra: “Perspectivas investigativas sobre Páramos Andinos”¹

María Victoria Villacrez Oliva²

Introducción

La formación ambiental es un reto de la educación actual, puesto que requiere de la participación y cooperación de los distintos integrantes de una institución educativa, desde docentes y estudiantes, hasta padres de familia que logren construir reflexiones claras y contextualizadas acerca de las problemáticas que viven, la formación en este campo necesita ser guiada por estrategias que planteen objetivos claros y que sean susceptibles de ser llevadas a la realidad, como respuesta al desafío de encontrar y gestionar soluciones.

En este caso, al ser la comunidad educativa parte de un resguardo indígena, se hace necesario dar prioridad a sus conocimientos ancestrales, aquellos que consideran a la pachamama como la fuente de vida de todo lo creado, y es que tal como lo expresaba Rousseau, Wallon y Lecerle (1973) “La naturaleza es nuestro primer maestro” de ahí que no es solo cuestión de hacer uso de ella como un medio educativo o didáctico, sino más bien a través de propuestas como esta, formar para que existan buenas relaciones entre el ser humano y el ambiente.

Esta propuesta, posee diferentes etapas orientadas bajo el manejo de un paradigma cualitativo, que a su vez se fundamenta en la investigación-acción. En pri-

mer lugar se realizó una fase de conceptualización de conocimientos, dirigida a conceptos claves, relacionados con la cultura ancestral y la formación ambiental, posteriormente, una fase de diseño-acción, que considera la planeación, elaboración y ejecución de las diferentes estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la formación ambiental y el rescate de saberes ancestrales, y finalmente se realizó la evaluación de la propuesta.

Elementos conceptuales

Revitalización biocultural

Marquínez (2013) identifica cuatro componentes del mundo cultural en el que acontece la existencia humana: la ecología, las industrias, las instituciones y los valores. Cuatro componentes que han sido impactados por el sistema neoliberal, de los que se pretende reflexionar de manera sucinta sobre cada uno de ellos. El primero (la ecología) corresponde a las cosas naturales, al ecosistema integrado al hombre (factores bióticos y abióticos), no como realidad distante, sino como un sistema de interacción necesaria, continua y permanente entre todos los seres que cohabitan en la casa común; en efecto, la ecología supone un paradigma nuevo donde se comprende el conjunto de relaciones de los seres humanos entre sí, con la naturaleza y con su sentido en este universo, desde sus raíces cósmicas y su ciudadanía terrestre (Boff, 2011). Frente al frenesí global, en muchas partes del mundo se inicia un proceso de sensibilización y un reconocimiento o un balance de una naturaleza maltratada por las acciones del hombre que han ido en detrimento de la vida y

las condiciones de posibilidad de la vida misma. Houtart (2015) señala que en el modelo actual de desarrollo se emiten siempre más gases de efecto invernadero (especialmente el CO₂); se destruyen los pozos de carbono, los lugares naturales de absorción de estos gases, en particular las selvas y los océanos; se destruyen muchos ecosistemas por el uso indiscriminado de productos químicos, la explotación del petróleo, el gas y minerales provocando daños irreversibles (p, 38).

Páramo

Ecosistemas de alta montaña y que han sido referentes de gran importancia, al ser asumidos como representaciones míticas, religiosas y simbólicas por su gran diversidad de ambientes y su riqueza en cultura indígena, son paisajes con gran sentido, soledades, senderos y silencios, en los cuales frecuenta la niebla, las lloviznas y las nubes con fuertes vientos (Reyes, et al. 1995, p. 16); también son objetos de admiración y conocimiento de acuerdo a Reyes, et al. (1995, p. 15). Entre sus características más visibles están que es un lugar muy frío, con frailejones, montañas desiertas, viento intenso, penetrante y helado, muy húmedo (Reyes, et al. 1995, p. 30).

Saber empírico

Conocimiento adquirido principalmente por un enfoque que se basa en la experiencia y que responde directamente a una u otra demanda social, a una u otra necesidad práctica (Suárez, 2011, p. 112). Es así que la subjetividad de los criterios en los que se basa la diferen-

ciación de los distintos ángulos del fenómeno es una particularidad específica del tipo de conocimiento empírico, además la cantidad de estos criterios es infinita y genera una gran masa de conocimientos empíricos que no se generalizan, por ello el conocimiento obtenido en estos no puede ser utilizado (Suárez, 2011, p. 113).

Tradición oral

Forma de transmitir de generación en generación los sucesos que han pasado las diferentes culturas, lo cual hace que su identidad se conserve, ya que en sus relatos cuentan la manera en que las culturas conciben al mundo, su origen, la vida, la muerte, lo infraterrenal y supraterrrenal, como los mitos, donde cuentan sucesos que en ocasiones no tienen explicación humana (Montero, 2016, p. 108).

Cosmovisión

Concepción que un grupo de personas tiene sobre el cosmos, sobre todo lo que le rodea, su entorno natural y social inmediato, es decir, son ideologías que ayudan a comprender el mundo y el porqué de su existencia, donde surgen preguntas acerca de ¿quiénes son?, ¿para dónde van?, ¿quién creó todo?, entre otras, y así plantean explicaciones y crean normas que rigen la vida cotidiana, es así que la cosmovisión es esa manera de ser y pensar de cada individuo de un pueblo y cultura determinada (Montero, 2016, p. 107).

Rituales

Son expresiones del conocimiento tradicional, donde se pone en práctica el saber mágico y religioso (Oseguera, 2008, p. 100).

Creencias

Entendidas como una disposición que se adquiere y ocasiona varias respuestas coherentes, que de acuerdo a Villoro serían respuestas conductuales, lo cual se origina por la interacción con varias personas y el mundo (Ortiz, 2007, p. 182), donde también se tienen en cuenta aquellas figuras ancestrales que hacen referencia a aquellos símbolos que identifican un suceso o concepto en una cultura determinada, como el mono que es un símbolo ancestral de la cultura Pastos.

Mitos y leyendas

Son creencias que identifican una cultura, donde el mito se asocia con la palabra hablada, es decir, aquella historia que es contada con frecuencia en situaciones ritualmente establecidas, pero que se narra oralmente y depende de la habilidad de quien cuenta que sea convincente, persuasivo, ya que se inmersa en un mundo de fantasía y deja de ser razonable por el hombre, saliendo de la lógica (Paramo, 1997, p. 14). La leyenda por su parte, son entendidas como aquellas historias que dicen la verdad de su existencia y son muy diferentes a los cuentos, que son inventos para pasar un momento agradable (Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, 1996, p. 12).

Lúdica

Dimensión transversal que atraviesa toda la vida, siendo relevante en todas las dimensiones del desarrollo humano, psíquica, social, cultural y biológica, ya que no son solo prácticas, actividades, o una ciencia, ni una disciplina, pues está relacionada con la cotidianidad, principalmente con la búsqueda del sentido de la vida y a la creatividad humana (Posada González, 2014, p. 27).

Estrategias Pedagógicas

La Tulpa

La tulpa se conforma por tres rocas principales que simbolizan el padre, la madre y los hijos, el fuego es símbolo de calor, unión, alegría y sabiduría, lo cual permite que haya solidez y orientación en las acciones de la familia frente a la comunidad, es por ello que la armonización del fuego es un proceso importante; además en la tulpa se realiza una bebida armonizada para evitar que quien lo consume se embriague o enferme, por ello lleva plantas propiamente extraídas de la madre tierra como la alegría, verdolaga y ruda, con objetos y bebidas como aguardiente chiquito y el tabaco (Tulpa de pensamiento Cultura nasa, 2016). En este sentido, Segundo Ortiz menciona que:

Las tres tulpas (piedras) se usaban para sentar las ollas para cocinar con leña, principalmente la usaban los indígenas y en la actualidad algunos los conservan, alrededor hacían un cuadro con helechos y llenaban tierra y era el fogón o poyo, donde se reunían a la hora de la

comida, se repartían los alimentos o también en la noche contaban historias, conversaban de su jornada diaria, de miedos y por eso la familia se mantenía unida (Entrevista Segundo Ortiz, Líder comunitario de Chiles, 2018).

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Estrategia que usa situaciones problemáticas cotidianas con el fin de generar aprendizaje significativo, donde primero se presenta el problema para identificar cuáles son las necesidades de aprendizaje y así buscar la información necesaria para su solución, así que los estudiantes deben trabajar de manera colaborativa, compartiendo experiencias de aprendizaje y desarrollando habilidades de pensamiento crítico y creativo pero también sentido de responsabilidad que es parte de su proceso formativo, además los docentes actúan como guías y orientadores del proceso, pues diseñan el problema y los ayudan a buscar, organizar y manejar la información (Solaz-Portolés, López y López, 2011, p. 179).

El Juego

El juego representa un contexto desde el punto de vista social, que implica el reflejo de la cultura y la sociedad, donde los niños juegan lo que ven y juegan lo que viven resignificándolo, considerándose así una forma de elaboración del mundo y de formación cultural, que los inicia en la vida en sociedad con reglas establecidas. Así, los juegos tradicionales tienen un papel fundamental puesto que configuran una identidad particular y se transmiten a las siguientes generaciones, principalmente

de manera oral, promoviendo la cohesión y el arraigo en los grupos humanos (MEN, 2014).

La Pictografía

Tipo de escritura donde los conceptos son representados por figuras o por símbolos complejos, “en la pictografía los símbolos usados fueron icónicos que con el tiempo fueron evolucionando para convertirse en ideografía”, es así que el sistema de la escritura pictográfica se basa en el dibujo de formas, seres u objetos que explican una historia o un hecho, es decir, es un cuento solo con imágenes (Celis, Rentería y Silva, 2008, p. 10).

La Dramatización

Es una forma de teatro que estimula la espontaneidad, en el cual el adulto se convierte en coordinador y el niño es el que inventa, crea e improvisa a partir de temas y personajes expuestos y elegidos por ellos mismo sin la presencia de espectadores, a su vez, el juego dramático en el aula despliega grandes riquezas para educar en diferentes temáticas pero principalmente en las habilidades sociales desde lo vivencial, puesto que la integración en un colectivo permite la expresión de ideas, el trabajo colectivo, el respeto por la opinión del otro e invita a mirar las tareas grupales no como un reparto individual sino como un proceso de creación compartida. (Navarro y Mantovani, 2012, p.18-19).

Fases en la aplicación de las estrategias pedagógicas – didácticas

La aplicación de las estrategias pedagógicas-didácticas se organizó de acuerdo a lo expuesto por Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2002, p. 143):

Fase pre-instruccional: preparación y orientación de los miembros de la comunidad educativa La Calera sobre qué conceptos van a aprender y cómo lo harán, relacionando siempre cada uno de ellos con sus saberes ancestrales, su formación ambiental y el contexto en el que viven.

Fase co-instruccional: mediante el uso de diferentes estrategias pedagógicas, se motivó a los sujetos, para que apropien o rescaten según sea el caso, conceptos de gran relevancia para su comunidad, logrando que participen de manera activa y crítica frente al desarrollo de estos procesos, y así entre todos construir soluciones a la problemática.

Fase post-instruccional: una vez culminada la realización de las estrategias, se conoció cuál es la nueva situación de los agentes educativos, logrando evidenciar los cambios en el aprendizaje de los mismos.

Actividades

Aprendizaje basado en problemas con Ambieduca. Tema propuesto: Importancia del páramo

El objetivo de la estrategia fue orientar a los estudiantes y padres de familia a comprender sus propios problemas y buscarles las mejores soluciones, enten-

diendo la profundidad del problema para saber qué hacer y cómo hacerlo, con esto lograrían fortalecer varios aspectos de formación integral como la imaginación, curiosidad, creación y búsqueda de respuestas. Para esto se realizó las siguientes fases:

Fase pre-instruccional: se inició con ideas previas sobre lo que es el páramo y cuál es su importancia, entonces cada estudiante junto a su padre o madre daban a conocer las ideas que tienen sobre el tema, posteriormente se presentó unas imágenes donde se muestra las características principales del páramo y porque es importante y se solicitó que realicen un escrito de un párrafo de 5 renglones mínimo donde explique por qué es importante conservar y cuidar el páramo para su familia.

Fase co-instruccional: con las ideas que ya tenían los estudiantes y sus padres (una madre de familia) se les planteó una situación problema acerca del páramo de Chiles, donde se utilizó un personaje que cuida el páramo llamado Ambieduca, al cual tendrían que ayudar a resolver el problema. Cada uno tenía la libertad de expresar de la manera que quiera la solución al problema, bien sea escrito o con gráficos para luego ser explicado a los demás.

Fase pos-instruccional: los estudiantes debían socializar sus trabajos a todo el grupo para que al final se realicen unas reflexiones en cuanto a la importancia de cuidar este tipo de ecosistema.

Jugando reconozco los recursos naturales del páramo

Tema propuesto: Recursos naturales: flora, fauna, fuentes hídricas

La estrategia tuvo como finalidad que tanto estudiantes, docentes y padres de familia participen activamente en las actividades presentadas, donde fortalezcan sus conocimientos empíricos para lograr mejorar su formación ambiental y adquisición de conocimientos más científicos.

Fase pre-instruccional: se les presentó mediante imágenes la temática de recursos naturales, donde los participantes reconocieron que hay distintos tipos de recursos. Inicialmente se les entregó unas fichas con imágenes, cada niño tenía que entregar su ficha a las investigadoras dependiendo si es fuente hídrica, flora y fauna del páramo o flora y fauna que no pertenece al páramo.

Fase co-instruccional: se organizó a los estudiantes junto a sus padres en grupos (un padre de familia) y se presentó algunos juegos adaptados a la temática de recursos naturales del páramo, donde compitieron por quienes son los grupos que más conocen de la flora, fauna y recursos hídricos del páramo de Chile. Los juegos que se elaboraron fueron:

Juego 1. El cubo de los páramos: se realizó un cubo con imágenes referentes a la flora, fauna y recursos hídricos del páramo, el cual se lanzaba en un tablero con una imagen que tiene un camino que lleva al páramo, a cada imagen del cubo le corresponde unas tarjetas con

las mismas imágenes que contienen preguntas, las cuales al ir contestando se va avanzando hasta llegar al páramo. Para esta actividad, cada grado tuvo su propio juego, así que se organizaron en grupos, respetando su turno, si respondía la pregunta continuaba a la siguiente casilla, de lo contrario no avanzaba; de cada grado se tuvo un grupo ganador.

Juego 2. Rompecabezas del páramo: Se elaboraron varios rompecabezas, unos con imágenes del páramo, su flora y fauna y otros con los daños que se le hace al páramo y sus recursos naturales, esto con el fin de que reconozcan la diversidad y su importancia. Se realizaron cinco grupos por grado y se les dio un tiempo determinado para que lo armen, el grupo que terminaba en el menor tiempo era el ganador.

Juego 3. Lotería de la flora y fauna del páramo: A cada grado se le entregó cinco loterías referentes a la fauna y flora del páramo, una de las investigadoras iba diciendo que imagen salía y los grupos debían estar atentos completando su lotería, el grupo que primero completaba su tablero era el ganador.

Fase pos-instruccional: al finalizar los juegos se solicitó que los ganadores socialicen los conocimientos adquiridos a los demás grupos y así demuestren porque son los ganadores.

Dibujo mis propios pictogramas

Tema propuesto: Flora y fauna, simbología ancestral

La estrategia pretendió brindar espacios para que los estudiantes interactúen con sus padres y representen sus conocimientos frente a la temática, fortaleciendo su capacidad creadora e imaginación. Para esto se desarrollaron las siguientes fases:

Fase pre-instruccional: se les presentó unos ejemplos de pictogramas y se les preguntó qué tanto saben de ello, se los invitó a que interpreten los gráficos y después los estudiantes junto a sus padres (dos padres de familia) elaboraron dibujos sobre la fauna y flora que reconocen del páramo y los símbolos ancestrales de su cultura, posteriormente revisan un material que se les proporciona sobre el tema de pictogramas y sus características

Fase co-instruccional: los estudiantes y los padres de familia escogieron unos representantes de flora y fauna, símbolos ancestrales o figuras propias de su cultura para aplicar los pasos de cómo graficar un pictograma, ellos tuvieron la libertad de decidir en qué material lo harían. Fase pos-instruccional: los estudiantes presentaron sus pictogramas a los demás compañeros y explicaron la importancia de esos pictogramas para su cultura.

Dialogando en la Tulpa.

Tema propuesto: Mitos y leyendas ancestrales.

Tuvo como finalidad rescatar la imaginación y la participación de los padres, estudiantes y docentes del Centro Educativo frente a su cultura ancestral, con el fin de despertar en ellos la meditación y la reflexión de los mensajes contenidos en los mitos y leyendas en pro de

la conservación de sus recursos naturales, especialmente el páramo de Chiles. Para ello se contó con las siguientes fases:

Fase Pre-instruccional: Para la realización de esta actividad se extendió una invitación a dos líderes de la comunidad y a dos personas mayores para que cuenten a través de la palabra algunos mitos y leyendas propias del pueblo Pasto. Una vez obtenida la confirmación de asistencia de los dos líderes comunitarios, quienes poseen amplio conocimiento de la cultura de sus ancestros, se hizo una reunión con los estudiantes y docentes para la organización y participación de “la tulpita de pensamiento”, igualmente se les envió invitación a los padres de familia de los grados tercero, cuarto y quinto.

Fase Co-instruccional: Horas antes de la actividad se organizó en la cancha principal del Centro Educativo las sillas y rocas para la tulpita, para que 15 minutos antes de dar inicio encender la fogata con los palos de leña y las piedras, según iban llegando los asistentes se fueron ubicando alrededor de esta. Cuando ya estuvo la mayoría se dio inicio a la tulpita de pensamiento con un breve saludo de las investigadoras y se invitó a practicar el valor de la escucha y el respeto; en seguida los líderes comunitarios se turnaron para relatar sus historias y una vez que ellos terminaron su discurso se procedió a compartir los alimentos preparados y al final se agradeció la colaboración a todos los participantes, dando por terminada la actividad.

Fase Pos-instruccional: un día posterior a la activi-

dad de la tulpá, se solicitó a los estudiantes plasmar mediante un dibujo lo que vivieron en la tulpá, para que den vida a través del dibujo y la imaginación a personajes escuchados y la importancia del páramo. Todas las pruebas se recolectaron para ser consignadas en la maloca educativa.

Dramatizo y Rescato lo ancestral de mi comunidad

Tema propuesto: cosmovisión indígena, creencias y rituales ancestrales.

La finalidad de esta estrategia fue replicar rituales ancestrales pertenecientes a la comunidad indígena de los Pastos, que se acentúan en este lugar, teniendo en cuenta la creatividad de los estudiantes para interpretar los papeles de sus mayores y de sus ancestros, colocando en escena hábitos, formas de vida, creencias, cultura, ritos, religión, entre otras características de esta comunidad y que fomentan el amor por el ambiente.

Fase pre-instruccional: Los estudiantes con ayuda de las investigadoras y la bibliografía recolectada en la investigación, reunieron información sobre todo tipo de prácticas sociales y culturales que caracterizan a la comunidad de los Pastos, principalmente aquellas que tuvieron mayor relación con la pachamama y por ende con el cuidado y preservación del ambiente.

Fase co-instruccional: Una vez reunidas las características, se organizaron los grupos que querían parti-

cipar, incluyendo en ellos estudiantes de los tres grados participantes y se eligieron las temáticas a dramatizar, aquí los estudiantes decidieron preparar los personajes y el vestuario por su cuenta, pues lo organizaron según la cercanía de sus casas para poder ensayar; el espacio para dicha actividad que fue la cancha principal del Centro Educativo.

Fase pos-instruccional: Al día siguiente de la dramatización se premió a los estudiantes participantes y se realizaron reflexiones generales sobre la experiencia de revivir historias ancestrales de su pueblo indígena Pasto.

Conclusiones

Una propuesta pedagógica de educación ambiental, que surge a partir de las necesidades de los participantes, brinda a estudiantes, docentes y padres de familia la oportunidad de convertir las problemáticas cotidianas en soluciones efectivas.

Al aplicar la propuesta pedagógica con sus estrategias bien establecidas y fundamentadas se logró desarrollar en estudiantes, docentes y padres de familia el interés por conocer más acerca de su entorno natural y sus raíces ancestrales, y al mismo tiempo se propició que maestros, padres y líderes comunitarios se convirtieran en los mentores fundamentales en la formación de los niños en conocimientos científicos, encaminándolos hacia la conservación del páramo de Chiles, cuya finalidad es proveerlos de inmensa biodiversidad y riqueza de recursos naturales y culturales.

La tulpa de pensamiento fue la estrategia con mayor participación de los padres de familia y docentes, la cual al ser más contextualizada y familiar a ellos fortaleció el rescate de saberes ancestrales como la tradición oral. Las estrategias del juego y la dramatización tuvieron gran participación de los estudiantes, mediante las cuales se fortalecieron los saberes naturales, sociales y culturales, enriqueciendo su conocimiento empírico, formación ambiental y saberes ancestrales.

Notas

¹Artículo resultado de investigación: “La educación ambiental en el centro educativo la calera un camino para la conservación del Páramo de Chiles”

²Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana, Licenciada en Ciencias Naturales, Universidad de Nariño, correo electrónico mvvillacres@umariana.edu.co. San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Referencias Bibliográficas

Díaz-Barriga, F. y Hernández-Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. Segunda Edición. McGraw-Hill Interamericana Editores.

Celis, J. S., Silva, J. J. y Rentería, J. A. (2008). Tipografía Cultural Guane. Universitaria de investigación y desarrollo. <http://www.udi.edu.co/images/investigaciones/publicaciones/libros/paloseco/08/tipografia.pdf>

Instituto Colombiano de Cultura Hispánica. (1996). Geografía humana de Colombia, Región Andina Central (Tomo IV, volumen I).

Ortiz, G. (2007). Una definición muy general. Un comentario a la definición de creencia de Villoro. Signos Filosóficos, IX(18), pp. 181-189.

Oseguera, A. (2008). De ritos y antropólogos. Perspectivas teóricas sobre el ritual indígena en la antropología realizada en México. Cuicuilco, 15(42), pp. 97-118.

Paramo, G. (1997). Tradición oral, fantasía y verosimilitud. AAVV. Las voces del tiempo, Oralidad y cultura popular. Ed. Y com. Fabio Silva Vallejo. Editores y autores asociados. Colección Uroboros de ensayo. Colombia, 13-27.

Posada González, R. (2014). La lúdica como estrategia didáctica (Doctoral dissertation, Universidad Nacional

de Colombia).

Reyes, P., et al. (1995). El páramo: un ecosistema de alta montaña (No. Doc. 25096) CO-BAC, Bogotá).

Solaz-Portolés, J. J., López, V. S., y López, Á. G. (2011). Aprendizaje basado en problemas en la Educación Superior: una metodología necesaria en la formación del profesorado. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*.

MEN (2014). Documento N° 22: El juego en la educación inicial.

Montero, G. (2016). La cosmovisión de los pueblos indígenas, pp. 105-126. <https://www.uv.mx/blogs/ihs/investigadores/199-2>

Navarro, R. y Mantovani, A. (2012). El juego dramático de 5 a 9 años. *Octaedro*.

Suárez, E, G. (2011). Conocimiento empírico y conocimiento activo transformador: algunas de sus relaciones con la gestión del conocimiento. *Revista Cubana de ACIMED*, 22(2):110-12.

Tulpa de pensamiento (2016). Cartilla Tulpa de pensamiento - Cultura Nasa. *Revista sin sentido*. Fundación Universitaria de Popayán.

4

Sentidos del Arte y la Cultura en tiempo de pandemia

Semilleros

Nariño: identidad cultural a través de la danza ¹

Diana Elizabeth Cumbal Lagos²

María José Cisneros Herrera³

Jairo Paolo Cassetta Córdoba⁴

Introducción

El proyecto Nariño: identidad cultural a través de la danza, busca incentivar en las nuevas generaciones el sentido de pertenencia por su región, buscar diferentes estrategias pedagógicas para fomentar el conocimiento de su identidad, con la finalidad de que los educandos se conviertan en constructores y conservadores de esta. La metodología implementada se logró a través de un paradigma cualitativo, con método de investigación acción participativa y un enfoque crítico social; debido a que permite involucrarse con la comunidad objeto de estudio en su realidad y entorno de forma directa a partir de las proposiciones hechas por los estudiantes, docentes, y padres de familia, reforzando la información después de relacionarla con la teoría establecida en el proyecto.

La identidad cultural nariñense qué se puede definir como el genotipo, los rasgos esenciales de una región como sus costumbres, tradiciones, creencias, valores que la hacen única y diferente a las demás; se puede transmitir a través de la danza tradicional: estrategia significativa, considerada como un medio de expresión y arte, a través de la cual se puede representar de una manera diferente

las costumbres y tradiciones de una comunidad; cabe resaltar que está también involucra diferentes movimientos que se pueden hacer con el cuerpo fortaleciendo así la motricidad fina y gruesa del mismo. Este proceso se desarrolló con los estudiantes del grado segundo, con quienes se trabajó un taller pedagógico, el cual tenía la finalidad de promover el conocimiento de la identidad cultural a través de diferentes actividades significativas que involucrarán al estudiante y lo llevarán a sentir interés por lo que estaba aprendiendo.

La revista pedagógica titulada “Aires Nariñenses” es el resultado de todo el proceso investigativo, esta contiene diferentes temáticas de aspectos relevantes de la cultura nariñense acompañados de fotografías y actividades complementarias que fortalecerán de una manera didáctica los nuevos conocimientos compartidos con los educandos; se recomienda el uso e implementación de esta en el aula de clases, siguiendo las actividades propuestas o que estas den pie al surgimiento de nuevas ideas, actividades y estrategias que conlleven a generar sentido de pertenencia por la identidad de la región.

Metodología

Para el desarrollo del presente proyecto se utiliza el paradigma cualitativo que tiene como fin transmitir con objetividad, claridad y precisión las observaciones realizadas sobre la cultura nariñense, dado que intenta acercarse al estudio de los fenómenos sociales a partir de sus propios actores, con el propósito de transformar y orientar las acciones del individuo para que sea más interactivo,

comunicativo, aprovechando la danza como proceso de investigación y construcción de conocimientos contribuyendo así a la conservación de la identidad cultural de su región.

También llamado paradigma interpretativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico. (...) Con este paradigma se puede comprender la realidad como dinámica y diversa, su interés va dirigido al significado de las acciones humanas y de la práctica social. (...) Su propósito es hacer una negación de las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista, por las nociones de comprensión, significación y acción. (Castro, 2012, p. 1)

El enfoque empleado es el crítico social, ya que este permite integrar diferentes tipos de investigación. La relación del sujeto-objeto es interactiva, flexible y dinámica, involucrando a la comunidad objeto de estudio, la relación entre los diferentes actores y con el objetivo de transformar la realidad actual, donde la danza sea esa estrategia capaz de transmitir a través de su música, pasos, vestimenta, las costumbres y tradiciones de un departamento, rescatando la identidad del nariñense y forjando en los educandos diversas habilidades para que sean constructores de la sociedad a la que pertenecen.

El método en el cual se apoya este proyecto es Investigación Acción Participativa (IAP), porque procura tratar simultáneamente los conocimientos adquiridos y los cambios de origen social, posibilitando la integración de los dos procesos, es decir, el de conocer y el de ac-

tuar; involucrando a la población cuya realidad es abordada en el estudio, propiciando el aprendizaje, la toma de conciencia sobre su realidad. Lo anterior permite la planificación de acciones para transformarlas y mejorarlas, siendo el aula ese escenario de interacción, de compartir conocimientos con el claro objetivo de resignificar las costumbres y tradiciones de la cultura nariñense, del municipio de Pasto. Se reconoce que “es un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida, recogen y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformación política y social” (Selener, 2015, p. 15).

Procesamiento de la información.

El proceso de investigación se ejecutó por medio de un orden flexible, buscando fundamentalmente el alcance de lo propuesto en un orden lógico, haciendo posible una interpretación que clarifica de manera sustancial las fuentes de información consultadas.

Fase 1. Revisión bibliográfica. se hizo rastreo de las categorías: identidad cultural y danza tradicional, en diferentes artículos científicos, revistas, libros y trabajos de investigación, se usó una ficha de información que contenía los siguientes ítems: categoría, título del repositorio, base, matriz de información, referencia bibliográfica, lugar de procedencia, dirección web, conceptualización. De esta manera, se hizo el análisis de la identidad cultural y como generar el sentido de pertenencia por esta a través de la danza tradicional siendo estas categorías el eje cen-

tral de trabajo.

Fase 2. Instrumentos de recolección de información. desde las concepciones teóricas, se elaboró los instrumentos pertinentes para la recolección y análisis del trabajo desarrollado. Para los especialistas en identidad cultural y danza tradicional se implementó una entrevista semiestructurada y para los estudiantes un taller pedagógico, dividido en 8 sesiones para el cual se adecuó una guía didáctica integrada. Es importante mencionar que en los dos casos se aplicó la observación directa, información que fue registrada en el diario de campo.

Fase 3. Trabajo de campo. El desarrollo se basó en la búsqueda de personas idóneas en identidad cultural y danza tradicional a las cuales se les aplicó la entrevista semiestructurada para obtener aportes relevantes de las categorías mencionadas, para posteriormente desarrollar el taller pedagógico con los estudiantes para promover el conocimiento de la identidad cultural nariñense a través de la danza tradicional. Se encamina la construcción de la revista pedagógica con los conocimientos obtenidos de los especialistas, revisión de artículos, revistas, libros y con experiencias significativas aportadas por los estudiantes en las diferentes sesiones del taller pedagógico.

Fase 4. Información analizada y categorizada. Se consideró la concepción teórica de los especialistas y la encontrada en literatura respecto a las categorías seleccionadas, en este caso “Identidad cultural y danza tradicional” con el fin de establecer la conexión con la infor-

mación obtenida mediante la aplicación de las técnicas manejadas.

Fase 5. Revista pedagógica. Una vez realizado el análisis conceptual y situacional del sentido de pertenencia por la identidad cultural a través de la danza, se procedió a construir la propuesta que se presenta como resultado de esta investigación permitiendo alcanzar el objetivo específico 3; una revista pedagógica presentada a estudiantes, directora de grupo y padres de familia; las sesiones del taller pedagógico fueron espacios propicios para enriquecerla de acuerdo con las experiencias vivenciadas por los estudiantes.

Fase 6. Informe final. “Se organizó el documento conceptual de la investigación de acuerdo con las fases previas y enfocado principalmente en los resultados obtenidos a partir del desarrollo del proceso investigativo” (Basante y Parra, 2020, p. 77).

Resultados

Análisis del primer objetivo. Identificar los principales factores que inciden en la pérdida de la identidad cultural nariñense: A partir de la implementación de la entrevista, técnica que según, Corbetta (Bautista y Lárraga, 2017), es una conversación “provocada por un entrevistador con un número considerable de sujetos elegidos según un plan determinado con una finalidad de tipo cognoscitivo” (p. 28); se diseñó un formato de entrevista como instrumento con el que se busca solventar el primer objetivo específico.

Se realizaron seis entrevistas a especialistas en el campo de la identidad cultural y danza tradicional: contamos con la colaboración de un artesano, un director de una murga, un docente magister en etnografía, un docente de danzas, un danzante de un colectivo y un director de un grupo de danzas. La entrevista se implementó con la finalidad de identificar los diferentes factores que inciden en la pérdida de la identidad cultural, siendo esta la primera categoría mencionada en el instrumento y destacando otra categoría como lo es la danza tradicional. Para la categoría de la identidad cultural según (el entrevistado 005) lo conceptualizó como el genotipo, los rasgos iniciales del ser, el sentido de pertenencia hacia una región, grupo social, las mismas prácticas asociadas a costumbres, tradiciones, valores, creencias definidas y que son herencia de nuestros antepasados.

Según (el entrevistado 001), esta también se asocia a la localización geográfica, es decir, se encuentra sujeta a la ubicación, donde se desarrolla la dinámica de las personas, (el entrevistado 003) sostiene que se da por motivos de influencia, es lo que dice de los individuos, de donde vienen, donde están y para donde van, preservando y proyectando esta identidad con ayuda de todos los integrantes de la región; todo lo que fue inculcado por padres, abuelos y se ha transmitido por generaciones, (el entrevistado 006), afirma que la identidad permite reconocerse especialmente desde los imaginarios sociales que aportan a las comunidades valores, comportamientos y formas de mostrarse a través del arte como: la danza, la literatura, la música, el carnaval, entre otros.

Otra de las categorías mencionadas fue la danza, la cual según (el entrevistado 001), se conceptualiza como una vocación, la esencia del ser humano y su región; (el entrevistado 005), su modo de vida desarrollado principalmente en las comunidades indígenas, en el campesino y en su cotidiano vivir. (El entrevistado 006) manifiesta que es el rescate de los ritmos que nacen en el interior de las comunidades sin intervención de elementos foráneos, lo autóctono de la región que se conserva a través del tiempo; es la manera que se baila y disfruta la música de la región, expresión de sentimientos sociales y culturales destacadas de gran incidencia en la vida de las personas. En la danza tradicional según (el entrevistado 002) se puede narrar o contar algo, se representa de manera escénica las diferentes costumbres y tradiciones de los pueblos. Ejemplo: el enteje, la cosecha de papa, tejer sombreros, el cuy asado, etc. Es por ello, que la danza es el arte que permite de alguna manera mostrar la realidad de los individuos de una comunidad, su cotidianidad; ratifica que cada característica o elemento empleado en la danza es importante tiene causa y motivo de estar presente.

Con las entrevistas realizadas a los seis especialistas en identidad cultural y danza tradicional, se pudo identificar los diferentes factores que inciden en la pérdida de la identidad cultural de una región: los seis entrevistados coincidieron en las respuestas abonándole dicha afectación a la globalización, mal uso de las herramientas tecnológicas y la incidencia de la sociedad: Según (el entrevistado 001 y el entrevistado 005), hoy por hoy la

globalización permite una conectividad inmediata con cualquier lugar del mundo y esto hace que los individuos adopten o imiten culturas foráneas que les desvían de sus raíces; la globalización como forma tendenciosa al poner modas vacías, estereotipos sociales para que sean imitados, el mismo hecho de que se estén relacionando con otras personas, con otras costumbres, con otras identidades hace que se mezclen y se vaya modificando como tal las costumbres originales o la cultura que originalmente existía, un ejemplo histórico es la conquista de los españoles cuando llegaron al territorio americano e impusieron sus costumbres, religión, ceremonias, economía, etc. Incide mucho este tema dado que esta es una población que está en un sitio de países tercermundistas o países en desarrollo, lo que provoca que se dejen influenciar fácilmente por los países desarrollados, por su nivel económico, político y tecnológico. Lastimosamente no se tiene habitantes crítico-sociales que serían fundamentales a la hora de seguir conservando lo propio de su región, lo ideal es formar niños y jóvenes creativos, con expectativas, visionarios, encaminados a potencializar lo suyo; lo cual se puede lograr a través de la educación y generando espacios donde se les involucre a ser partícipes de las diferentes expresiones culturales; la concientización debe iniciar por los docentes para que tengan la capacidad de potencializar e integrar en los currículos todo lo relacionado a la identidad cultural.

Otro de los factores ocurre por la mala utilización de los medios tecnológicos: según (el entrevistado 003 y entrevistado 006), estos anegan de culturas extrañas a las regiones periféricas de las que no se reconoce sus

aportes culturales. La influencia externa de los medios de comunicación ha provocado la pérdida de la identidad de una comunidad por su mala implementación. Por el contrario, si se les diera un uso adecuado a estos medios y se accediera a información relevante que brinde aportes significativos al intelecto, se potencializarían diferentes conocimientos, habilidades y talentos; pero lastimosamente estos se usan para cosas superficiales, imitar otras culturas en lugar de promocionar la propia a través de ellos.

A consecuencia de lo anterior no se explotan el arte, tradiciones, arraigos importantes que dejaron sus ancestros, por ejemplo: la música que actualmente se escucha y tiene bastante influencia en la sociedad es el reguetón y la música urbana que, con sus letras y contenido básico, deshonran a la mujer, discrimina religiones, razas, fomentan el machismo, etc., comparándola con la música propia de la región, la de años atrás, posee unas letras admirables que engrandecen a su tierra, su gente, resaltan la riqueza cultural, natural, arquitectónica; la diversidad, las creencias, el talento, la alegría del nariñense y el valor inigualable a la mujer trabajadora y valiente.

Un tercer factor mencionado es la incidencia de la sociedad: según (el entrevistado 002 y entrevistado 004) el hecho de que dentro de la comunidad haya turistas que se radiquen y hagan una vida dentro de la comunidad implica que compartan o impongan sus costumbres, tradiciones y se convierta en algo normal en la convivencia diaria. También se ve relacionado con la pérdida del sentido de pertenencia, el respeto por las raíces y ense-

ñanzas de los antepasados, en el mejor de los casos esta pérdida de la identidad cultural se da por la falta de procesos de transmisión de conocimientos entre generaciones, como antiguamente se hacía, que padres y abuelos transmitían esos conocimientos y historias por medio de la tradición oral, práctica de actividades, situaciones que actualmente ya no se hacen. Las generaciones actuales son testigos, que muchos habitantes se sienten avergonzados porque sus orígenes vienen de los indígenas, por el tono de voz, la manera como se expresan con el llamado dialecto pastuso, la forma de vestir, entre otras. Por muchos años han sido testigos que cuando las personas se desplazan a otros lugares por trabajo o por estudio tratan de imitar las costumbres, es muy notorio y común en la manera como hablan, para después regresar con estos nuevos costumbrismos ostentándolos en su lugar de procedencia.

Análisis del segundo objetivo. Promover el conocimiento de la identidad cultural nariñense del municipio de Pasto por medio de la danza como estrategia pedagógica: Para la ejecución de este segundo objetivo se empleó el taller pedagógico, es una técnica que puede definirse como “un centro de reunión donde convergen variedad de concepciones educativas, estrategias didácticas y se nutre por la diversidad de criterios que producen un intercambio de ideas entre los participantes” (Alfaro y Badilla, como se citaron en Puchaicela, 2018, p. 46). El taller pedagógico es un proceso integrador de actividades de enseñanza y aprendizaje que conllevan a instituir en los participantes una actitud de orden científico, crítico y reflexivo. Para el desarrollo de la técnica mencionada

se diseñó el instrumento denominado “guía didáctica”, dentro de la cual se encuentran integradas todas las temáticas pertinentes al objetivo, organizadas para los 8 encuentros pedagógicos programados en la institución. Se organizó la guía de acuerdo con los parámetros manejados por la institución educativa, donde se colocan en primera instancia los estándares y DBA empleados, los desempeños y objetivos que se buscan lograr con este proceso, esta se estructura en cuatro partes: la primera parte llamada saberes previos o despertar el interés, consiste en proponer actividades que lleven a identificar y diagnosticar los conocimientos previos de los estudiantes y actividades significativas que despierten su curiosidad. La segunda parte nombrada como presentación de nuevos saberes, es el espacio donde se ubican las nuevas temáticas para enseñar, las cuales deben estar muy bien argumentadas y acordes a la edad del estudiante. La tercera parte denominada como espacio interactivo, se plasman actividades que involucren de manera directa al educando en los diferentes procesos, que lo lleven a investigar, reflexionar, solucionar problemas, además de ejercicios donde el educando exprese sus ideas y convicciones. Finalmente encontramos la cuarta parte denominada práctica y profundización, en la cual se incluyen diferentes actividades sencillas relacionadas con las temáticas expuestas a lo largo de la guía y que se deben desarrollar a medida que se avance en el proceso.

Al ser una guía integrada, que se empleó en todas las sesiones del encuentro, reiterando que el taller pedagógico se desarrolló en 8 sesiones, esta fue respaldada con un “plan de aula”, instrumento elaborado para cada sesión.

En este, se describen las actividades que se desarrollarán en el transcurso de la jornada, nombrando temáticas, actividades, estrategias pedagógicas y didácticas, además de los recursos que serán empleados para el desarrollo satisfactorio de los diferentes procesos de enseñanza y/o aprendizaje. Cada plan de aula fue impreso y entregado de manera física a la directora de grupo, quien se enteraba de todas las acciones planificadas para desarrollarse en el transcurso de cada encuentro; para constancia de lo anterior, se dejó una copia de este a la docente y una copia para las investigadoras; cada planeador se encuentra firmado por la directora de grupo y las estudiantes encargadas del proyecto como prueba fehaciente del cumplimiento en el desarrollo del trabajo de campo. Con el taller pedagógico se logró promover el conocimiento de la identidad cultural nariñense en los estudiantes.

Sesión I: En este primer encuentro, se evidenció que los estudiantes no tenían conocimiento alguno sobre la identidad cultural nariñense, esto se pudo constatar por medio de la telaraña de saberes, en la cual se formularon diferentes preguntas a las cuales no se recibieron respuestas significativas: no reconocían características de su propia identidad, costumbres, tradiciones, creencias, danza, música, juegos, aspectos más subjetivos como lugares de la ciudad importantes o recomendados para visitar. Posteriormente se dividió al grado en 5 grupos de trabajo, integrado por 6 o 7 estudiantes, con el objetivo de formar personas líderes y que aprendan a trabajar en equipo, (trabajo cooperativo y colaborativo) puesto que ellos nunca lo habían hecho.

Se explicaron las primeras temáticas como: identidad, identidad cultural, San Juan de Pasto, involucrando ideas, proposiciones y aclarando las dudas que surgían en los educandos. Se encontró pertinente involucrar a la familia en este proceso, como una de las propuestas descritas en la guía didáctica llamada “Club Quillacinga”, la cual consistió en formar pequeños grupos de estudiantes, cada uno de ellos escogió un nombre llamativo para su equipo, decisión que debió tomarse de manera democrática entre los integrantes; de la misma manera se eligió dos líderes los cuales participaron en un sorteo de temáticas para ser investigadas en casa, con el fin de conocer y fortalecer estos a través la tradición oral. A cada estudiante se le entregó un octavo de cartulina en el cual plasmaría lo que más le llamó la atención de la investigación hecha en casa a sus familiares.

Sesión II: se inició con el cambio de roles, los estudiantes líderes fueron otros integrantes del grupo, en cada sesión se rotaron dichas funciones con el objetivo de que todos aprendan a liderar; posterior a ello, se socializaron las investigaciones realizadas en casa, primeramente, dentro de cada grupo y posterior a ello los líderes lo socializaron para todo el grupo. Las carteleras elaboradas se pegaron en el muro denominado “Senderos Nariñenses” nombre asignado por los conocimientos compartidos desde diferentes lugares de Pasto, Nariño y aportes hechos por los familiares de los estudiantes que varían por: la edad, convicción, origen en la región, modo de crianza, entre otros. Continuando con el proceso se profundizaron temas como: comunidades indígenas de Pasto, (Pastos y Quillacingas), costumbres, tradiciones,

tradición oral de Pasto. Como mencionamos con anterioridad en la guía didáctica se integraron los temas y actividades, por tanto, se entregó a los educandos una sopa de letras donde destacan las características importantes de la identidad cultural nariñense, cada temática explicada y actividades programadas fueron consignadas en el cuaderno de proyecto. Se solicitó a los estudiantes, que en la próxima clase lleven una fruta para el desarrollo de una experiencia clave. Al avanzar en las sesiones del taller se determinó que los estudiantes desconocen los temas trabajados, al mismo tiempo se logra involucrarlos en los procesos, obteniendo resultados significativos y sobre todo interés en seguir aprendiendo, descubriendo y vivenciando distintas experiencias en torno a la cultura.

Sesión III: se explicaron y profundizaron los siguientes temas: la chagra, el trueque, el barniz de Pasto, productos de la región, el dialecto pastuso, carnaval de Pasto y la gastronomía, estos también eran desconocidos por los educandos, inclusive algunos de ellos manifestaron no haber presenciado en ninguna oportunidad el carnaval. En este encuentro se involucró el uso de herramientas tecnológicas para proyectar de una manera dinámica las temáticas, acompañadas de videos e ilustraciones. Se formó los grupos del Club Quillacinga para desarrollar las experiencias claves como: formación de términos del dialecto pastuso, se les facilitó revistas para tal fin; imitación del Barniz de Pasto, a cada educando le fue entregado una plantilla de jarrón y una caja pequeña de plastilina, para que sea relleno de acuerdo con la creatividad de cada uno, esto se hizo posterior a visualizar el video de los diferentes procesos de esta técnica de

decoración. Finalmente, la tercera experiencia clave fue el trueque, aquí se utilizó la fruta solicitada la sesión pasada, las investigadoras llevaron canastas donde fueron depositadas por cada grupo, luego por medio de un diálogo entre comunidades intercambiaron estas de un grupo a otro, obteniendo un conocimiento significativo al verse involucrados en la práctica de esta costumbre aborigen.

Sesión IV: En la exploración de estrategias que estimulen a los estudiantes a generar sentido de pertenencia por la identidad cultural y lograr su conservación, se realizó una salida pedagógica a la Casa de la Ciencia y el Museo del Carnaval, con la intención de lograr varias finalidades: desde valorar los diferentes espacios de conocimiento que puede brindar el municipio, formarles en normas de comportamiento, respeto y ciudadanía en el uso del transporte urbano y el aprendizaje significativo involucrándolos en espacios cercanos a las más grandes tradiciones de nuestra región que es el carnaval de negros y blancos, el cual se celebra anualmente del 28 de diciembre al 7 de enero. Aquí podemos ver como la esencia del carnaval sigue intacta, con el paso del tiempo se han ido modificando algunos aspectos como la ampliación de esta festividad, en esta etapa central del encuentro pedagógico, podemos visualizar un avance significativo a la hora de promover el conocimiento de la identidad cultural; cada espacio ha sido de gran provecho para ampliar saberes y la oportunidad para adquirir nuevos. Se ha reflexionado que las actividades donde se hace participe al educando son más trascendentes y dan pie para continuar el proceso, implementando estrategias pedagógicas y didácticas que conlleven a la consolidación del objetivo

planteado.

Sesión V: continuando con la explicación y profundización de las temáticas se enfatizó en: la danza tradicional, la Guaneña, la vestimenta, la música tradicional, los ritmos más representativos y finalizando con los juegos tradicionales. Se involucraron herramientas tecnológicas para la representación gráfica y audiovisual de estos, también se realizó una pausa activa con la Guaneña, todos los ejercicios permiten el acercamiento de los estudiantes a la identidad. La experiencia clave para esta oportunidad fue la práctica de juegos tradicionales: las ollas encantadas, los encostalados, el trompo, se les facilitó el material y se desarrollaron competencias por equipos de trabajo. Lema “me divierto aprendiendo”: se enfatiza que el hecho de cambiar de ambientes de aprendizaje también incentiva el aprendizaje del estudiante.

Sesión VI y VII: El sexto y séptimo encuentro fueron enfatizados en la Guaneña danza tradicional de Nariño. Se partió de la explicación de esta, se manifestó que se representará la cotidianidad del campesino nariñense, tanto el oficio que desempeña el hombre trabajando la tierra y la mujer en el hogar, quien después le ayuda en el trabajo a su marido, se explica también la connotación del ¿por qué de la vestimenta?, ¿por qué bailaran descalzos?, el significado de los pasos y así empezó la creación y ensayo de la coreografía. Se organizó a los estudiantes en un lado de la cancha y las niñas del otro, para ensayar de manera individual. Cuando todos tenían claridad en los pasos, se formaron las parejas. En el espacio de dramatizado de la danza, las niñas imitan estar cocinando, lavan-

do ropa, diferentes actividades de la mujer nariñense en su hogar, mientras que los niños imitan al campesino su ardua labor trabajando la tierra y limpiando de rato en rato el sudor, por tan dura tarea. En el séptimo encuentro de manera voluntaria se definieron los 14 representantes del grado 2-2°, que serán los encargados de hacer la presentación final de la danza, en el cierre del taller pedagógico, de manera que se organizó a los estudiantes en parejas, los lugares que ocuparían, los tiempos en los cambios de pasos, entre otros. En la presentación los estudiantes portaran un vestuario compuesto por: en la mujer pañolón, blusa, follado y refajo, popular ñapanga y para el hombre pantalón, camisa, ruana y sombrero. Los elementos que acompañaran tal presentación: mujeres ollas antiguas y hombres azadones con los que cultivan la tierra.

Sesión VIII: En este último encuentro se decidió realizar un evento de cierre, donde cada estudiante desempeñó un rol importante. Se pudo determinar que esta sesión final es un proceso evaluativo en el que se identifican los logros obtenidos por los educandos. A continuación, se mencionan los temas que se dieron a conocer en el cierre, cada estudiante fue protagonista de uno de estos: importancia del proyecto y sentido de pertenencia por la identidad cultural nariñense, coplas, mitos de Pasto, productos de la región, juegos tradicionales, Pasto una ciudad creyente, representación del carnaval de negros y blancos, representación del Barniz de Pasto, representación de la vestimenta, un diálogo con el dialecto pastuso, presentación de la revista pedagógica, reseña de la danza y presentación de la Guaneña danza tradicional de Nari-

ño. Al finalizar las presentaciones, en agradecimiento a sus esfuerzos y colaboración se les da un reconocimiento por su participación en el proyecto y también un postre de mora muestra de la gastronomía nariñense. Por lo anterior se estableció que el objetivo fue alcanzado, pues gracias a los procesos desarrollados se logró promover el conocimiento de la identidad cultural nariñense en los estudiantes, por medio de diversas actividades desarrolladas en el taller pedagógico, generando ese sentido de pertenencia, el entorno que rodea al estudiante es de gran importancia pues se considera a la familia como uno de los pilares más importantes en la educación de los niños, se denota el gran compromiso de los padres de familia y el interés porque este tipo de proyectos se fortalezcan.

Análisis del tercer objetivo. Diseñar una revista pedagógica representando la identidad cultura nariñense: La formación docente está direccionada a indagar, innovar, buscar soluciones a las problemáticas presentadas en el aula basadas en el análisis, la investigación, experimentación, reflexión y el saber pedagógico. El docente como ente innovador, aprovecha los diferentes espacios de aprendizaje y los medios para lograr el mismo, por ello se implementan los medios tecnológicos para facilitar el acceso al conocimiento. Una revista es una publicación periódica caracterizada por tener diferentes imágenes, textos acerca de un determinado tema, hay diversas clasificaciones de estas como: las revistas científicas, las especializadas, las de entretenimiento y las informativas. En esta oportunidad se recalca la revista pedagógica como una publicación acerca de contenido específico con

un intereses particulares, de sentido netamente académico; contiene textos, artículos, actividades, ilustraciones, acordes a una temática determinada que facilita el proceso de enseñanza -aprendizaje de los educandos. Las nuevas tecnologías permiten el acceso a diferentes plataformas digitales por medio de ellas se puede compartir y dar acceso a la revista pedagógica, desde cualquier dispositivo tecnológico y para la población interesada en leerla, personas de todas las edades La revista pedagógica denominada “Aires Nariñenses” se elaboró con el fin de promover el conocimiento de la identidad cultural nariñense desde los diferentes espacios socioculturales, para generar sentido de pertenecía logrando su conservación.

En este documento se encontrarán los aspectos más importantes y representativos de la identidad cultural nariñense como: Identidad cultural nariñense, San Juan de Pasto, comunidades indígenas de Pasto, costumbres, tradición oral, juegos tradicionales, dialecto pastuso, la chagra, el trueque, productos de la región, gastronomía, tradiciones, carnaval de negros y blancos, Barniz de Pasto, la Guaneña, danza tradicional, música tradicional, vestimenta tradicional; cada uno de los temas mencionados es acompañado por ilustraciones alusivas al tema y los frutos de la interacción de los educandos en los diversos procesos, adicional a esto se adjunta diferentes actividades que enriquecerán los conocimientos y valoraran la comprensión lectora del estudiante. Algunas de las imágenes, textos y agregados que no son de nuestra autoría, cuentan con la cita de los respectivos autores; las páginas dispuestas por la gobernación de Nariño, la alcaldía municipal de Pasto y Corpocarnaval fueron de gran ayuda

a la hora de enriquecer los conocimientos que se tenían acerca de las temáticas. A continuación, observamos la portada y contraportada de la revista “Aires Nariñenses” un claro ejemplo de lo que se ha desarrollado a lo largo de este proceso, se puede redirigir al enlace para visualizar la revista digital en su totalidad. <https://bit.ly/3UMfUxi>

Figura 1

Portada de la revista Aires Nariñenses

Nota. Información contenida tomada de Cumbal et al. (2022)

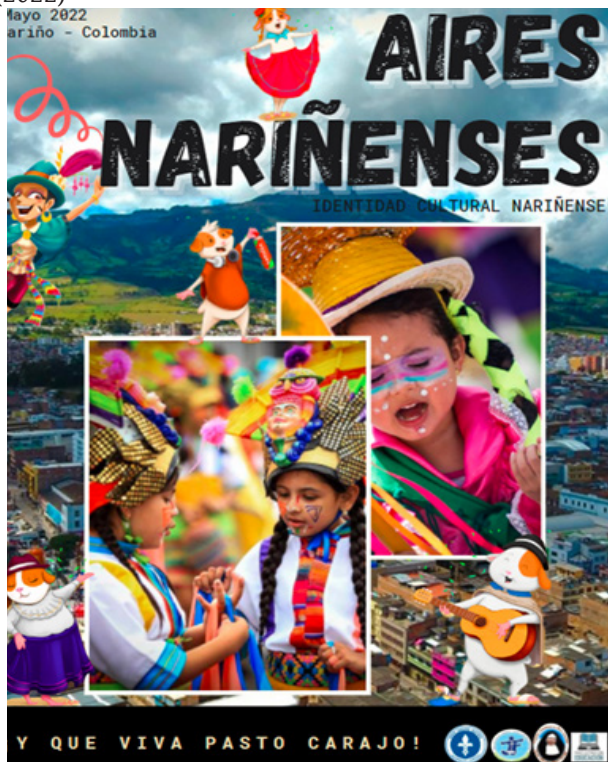


Figura 2 Contraportada revista Aires Nariñenses



Discusión

La danza tradicional es una expresión artística, en la cual manifestamos emociones, sentimientos y diferentes habilidades de nuestro cuerpo a la hora de hacer movimientos; los cuales simbolizan el entorno, la naturaleza, convivencia e historia de una comunidad en particular. Las danzas tradicionales son un medio adecuado para introducir al alumnado en el ámbito del movimiento, además de toda la simbología y tradición que revelan, son asequibles, no requieren de una preparación física especial y contribuyen de forma lúdica a un importante trabajo psicomotriz con relación al uso del espacio y tiempo, al conocimiento y la expresión sin prejuicios de nuestra propia expresividad relación con nuestros iguales (Muela y Señor, 1997). Las danzas tradicionales tienen algo de verdad profunda, de honesta autenticidad, conectan con nuestras raíces antropológicas y, en ello, reside el sentimiento de fuerte conexión interior y colectiva que establecemos al bailarlas, ya seamos bailarines experimentados o inexpertos. Por el contrario (el entrevistado 001), manifiesta que la danza tradicional se volvió un pasatiempo, una afición para ciertas personas situación que no debe ser así pues la danza tradicional tiene que ser una enseñanza fundamentada, donde el estudiante debe aprender sobre la historia, de dónde viene, el significado de porque se porta un determinado vestuario, entre otros. Por lo anterior la conceptualiza como una vocación, la esencia del ser humano y su región.

Es irrefutable que la danza tradicional es una voca-

ción porque se necesita de disciplina, responsabilidad, dedicación, conocimiento, para poder transmitir las costumbres, tradiciones o diferentes saberes de manera significativa a las demás personas, por medio de esta expresión artística; lo anterior no significa que las personas que no puedan bailar, no puedan ser partícipes de estas expresiones culturales, por el contrario, es importante generar estos espacios de aprendizaje donde el niño se sienta atraído y muestre dicho interés por aprender. Lo anterior fue demostrado mediante el taller pedagógico en el cual, los estudiantes de grado segundo como individuos inexpertos; no tenían conocimiento e interés en ser partícipes de bailar danzas tradicionales; al observar que se dieron espacios de aprendizaje en su entorno cercano, empieza a generar ese interés por aprender y ser incluidos dentro de estos ámbitos. Esto conduce a determinar que las dos posiciones tanto del autor como del entrevistado se complementan, porque para encontrar personas que vean la danza como una vocación primero se deben generar espacios de enseñanza y aprendizaje, para que el estudiante se involucre en ellos, se sienta atraído y se dé un aprovechamiento significativo a los tiempos libres y aparte de esto se genere ese sentido de pertenencia por la identidad cultural.

La identidad cultural, se reconoce como aquellas características de los individuos de una determinada comunidad, teniendo en cuenta diferentes aspectos como costumbres, tradiciones, formas de vida; uno de los autores manifiesta que:

La identidad sólo es posible y puede manifestarse a partir del patrimonio cultural, que existe de antemano

y su existencia es independiente de su reconocimiento o valoración. Dicha identidad implica, por lo tanto, que las personas o grupos de personas se reconocen históricamente en su propio entorno físico y social y es ese constante reconocimiento el que le da carácter activo a la identidad cultural. (Ayala, como se citó en Cárdenas, 2018, p. 36)

El anterior argumento se encuentra afianzado por el (entrevistado 001) quien aporta que la identidad cultural tiene mucho que ver con las situaciones geográficas donde cada uno se desarrolla, esto depende del ambiente en el que se desenvuelve la persona y hay que buscar la manera de enriquecerla; lo anterior concuerda con lo manifestado por el (entrevistado 006) quien afirma que la identidad es la que marca el genotipo, son los rasgos iniciales del ser, los cuales vienen encriptados en el ADN y se han desarrollado por el medio dónde se encuentra cada persona. Con el taller pedagógico y la revista se ratifica lo afirmado por el autor y los entrevistados dado que la identidad cultural se puede definir como las características, rasgos de una región, que la diferencian de otras, encontramos costumbres, tradiciones, creencias, comportamientos, expresiones únicas que han sido heredadas por generaciones; algunas de ellas con el tiempo se han ido modificando, pero conservan su esencia, dado que deben adaptarse al tiempo y a las condiciones que ofrece el contexto actual.

Es considerable que la identidad se encuentra sujeta a la ubicación geográfica, pues esta determina la mayoría de las características como: la productividad de la tierra,

una manera específica de vestir, un acento explícito a la hora de hablar, entre otros. Lo mencionado permite mantener viva esa identidad, ser reconocida por los propios habitantes y por personas de fuera, ello hace que una cultura se determine como única por las diferentes particularidades que posee y la enorme riqueza que se halla dentro de ella, como es el caso la cultura nariñense, plasma la historia de un pueblo, la cual debe ser reconocida por cada uno de sus integrantes.

Conclusiones

La identidad cultural conceptualizada como el genotipo, el sentido de pertenencia de una región, las prácticas asociadas a costumbres, tradiciones, valores, creencias definidas, heredadas de los antepasados, asociada a la ubicación geográfica y en búsqueda de ser preservada y proyectada por todos los integrantes de una región, permite reconocerse desde los imaginarios sociales que aportan a la comunidad valores, comportamientos, formas de vida y como orientarlos a través del arte como: danza, literatura, música, teatro, carnaval, entre otros.

Cada elemento como parte importante de la identidad debe adaptarse a las condiciones del tiempo y el espacio, esto significa que está expuesta a permanentes cambios, sin perder su esencia. Esta tradición también ha permitido comprobar que los medios tecnológicos son un factor muy útil si lo sabemos aprovechar, puesto que se han empleado para transmitir los diferentes eventos y actividades del carnaval dónde personas de otras culturas han dado cuenta de la riqueza cultural que tiene Na-

riño, el gran carisma, talento y creatividad de su gente.

La danza tradicional por su parte es una vocación, expresión artística se expresan emociones, sentimientos, simboliza costumbres, tradiciones y no está demás mencionar las habilidades motrices que se logran con el cuerpo en los diferentes movimientos; lo más importante que se puede adquirir con la expresión artística es la transmisión de conocimientos que conectan las actuales generaciones con las raíces ancestrales, es decir, con las enseñanzas que dejaron los antepasados, sentimientos sociales y culturales de gran incidencia en la comunidad en la cual se narran y cuentan las historias de las comunidades, donde cada elemento, característico, tiene un significado trascendente. La evidencia expuesta anteriormente demuestra que la danza tradicional es una estrategia significativa a la hora de transmitir, fortalecer, rescatar y generar sentido de pertenencia por la identidad cultural de una región. La danza como medio artístico puede manifestar innumerables expresiones de los pueblos como: costumbres, tradiciones, creencias, festividades, que permite que propios y visitantes las disfruten, se identifiquen y las nuevas generaciones las vean como suyas.

La danza y la identidad se complementan y enriquecen mutuamente, dado que, al promover el aprendizaje en los educandos, se les permite conocer todo lo relacionado a su cultura, por lo cual es significativo involucrarlos en estos procesos hasta llevarlos a la práctica; que sean capaces de identificar y entender el ¿por qué? portan un vestuario, ¿por qué? lleva determinadas prendas, que costumbre están representando. Se puede

determinar que este ambiente de aprendizaje le posibilita al estudiante interesarse por seguir participando de actividades que involucren directamente la cultura de su territorio, conduciéndolo a generar ese sentido de pertenencia e intereses por continuar con estos procesos; como lo mencionaba uno de los entrevistados sentirá la danza como una vocación y su cultura como una riqueza

Notas

¹Artículo resultado de investigación: “La danza tradicional como estrategia para generar sentido de pertenencia y lograr la conservación de la identidad cultural nariñense en los estudiantes de grado 2-2° de la Institución Educativa Municipal Liceo José Félix Jiménez Sede Madre Caridad”, en el año 2022.

²Licenciada en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana, dicumbal@umariana.edu.co

³Licenciada en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana, mariajo.cisneros@umariana.edu.co

⁴Magister en Pedagogía, Universidad Mariana, Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Universidad de Nariño, Asesor de la investigación, (San Juan de Pasto, Nariño, Colombia), jcassetta@umariana.edu.co

Referencias Bibliográficas

Basante, O., & Parra, V. (2020). Análisis de la estrategia E-Commerce de Falabella Retail en el marco de la pandemia Sanitaria Covid - 19 y cambios de consumo en Colombia. [Tesis de pregrado, Universidad ICESI] Repositorio ICESI: https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/87478/1/TG03052.pdf

Bautista, J., & Lárraga, P. (2017). Desarrollo del lenguaje en educación inicial. [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Cotopaxi] Repositorio UTC: <http://repositorio.utc.edu.ec/bitstream/27000/3988/1/T-UTC-0355.pdf>

Cárdenas, R. (2018). Estrategia de aprendizaje colaborativo en educación cultural y artística para el fortalecimiento de la identidad nacional de estudiantes 1° BGU de la U.E. “Dr. Nicanor Larrea León”. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador] Repositorio PUCESA: <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/2472/1/76734.pdf>

Castro, L. (2012). Eje de investigación. <http://ejedeinvestigacion.blogspot.com/2012/05/paradigmas-en-investigacion.html>

Cumbal, D., Cisneros, M., & Cassetta, J. (2022). Aires Nariñenses. Identidad Cultural Nariñense. <https://bit.ly/3UMfUxi>

Muela, F., & Señor, D. (1997). Danzas del Mundo. Eufonía. Didáctica de la Música(6), 45-52. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/18406>

Puchaicela, D. (2018). El juego como estrategia didáctica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la multiplicación y división, en los estudiantes de quinto grado de la Escuela de Educación General Básica “Miguel Riofrío” ciudad de Loja, periodo 2017-2018. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Loja] Dspace UNL: <https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/20779/1/TESIS%20DANIA%20PU-CHAI CELA.pdf>

Viñes, A. (2015). La felicidad ya no viste de rosa: hacia el empoderamiento de la mujer gitana. [Tesis de pregrado, Universitat Jaume I] Repositorio UJI: <https://bit.ly/3F-JxBtm>

Procesos formativos de docentes en tiempos de pandemia

Deysy Yojana Rosero Cuaichar ¹

Angela Sofia Rosero Romo ²

Jairo Paolo Cassetta Cordob ³

Introducción

La calidad educativa de los programas de formación es un requisito ético, político y organizativo que debe asegurar a la sociedad que el servicio educativo de los futuros docentes se realice con un alto grado de pertinencia y de esta manera obtener un perfil docente que contribuya a solucionar los problemas del sistema educativo. Se asume que la formación integral de los futuros docentes requiere programas de formación que brindan una base pedagógica estable, en este caso en el nivel de ciclo de básica primaria. Es por eso que el proceso de transformación y modernización debe asegurar mejores competencias humanas y profesionales en la labor docente. En esta instancia el proceso investigativo es de gran importancia porque pretendió dar respuesta al interrogante ¿Cómo incidió la pandemia COVID 19 en los procesos formativos de los estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana del Municipio de Pasto en los años correspondientes 2020-2021?

Por otra parte, a nivel internacional, nacional y regional, se han realizado procesos investigativos que fueron de gran importancia para sustentar este trabajo,

cabe resaltar algunos de ellos: con la investigación titulada “Una aproximación a los procesos formativos del futuro docente de educación primaria” realizada por Rubio, Castro y Félix (2015) en México. Esta investigación tuvo como objetivo abordar las inquietudes e intereses del proceso formativo de los futuros docentes desde su llegada a la institución formadora hasta los desafíos que deben enfrentar luego de egresar y enfrentarse al campo laboral. Se puede deducir que la investigación realizada revela una compleja trama en la que se desarrolla el proceso de formación, también se observa de esta investigación la necesidad de una buena formación inicial, para obtener así una buena formación crítica-reflexiva y las interrelaciones que inciden en los problemas que se plantean en las prácticas y los procesos de la formación profesional.

En el ámbito nacional, la investigación realizada por Nández, Solano y Bernal (2019) en Tolima, titulada “Ambientes digitales de aprendizaje en educación a distancia para la formación inicial de docentes” la investigación analizó las percepciones de docentes y estudiantes sobre la implementación y difusión de las tecnologías de la información en el proceso educativo. Se concluyó que el proceso de formación va más allá de ejercicios instructivos y de capacitación, buscando un cambio en el sujeto.

En el ámbito regional la investigación titulada “Caracterización de los egresados y análisis de su impacto en el medio” realizado por Valverde, Salazar, Acosta, Mora, Arteaga y Benavides (2020), cuenta con dos objetivos generales los cuales son: Caracterizar a los egresados de la

Universidad Mariana Pasto, en aspectos personales, laborales y académicos y también analizar el impacto de los egresados en los campos de su actuación e influencia. El crecimiento de la educación en la diversidad de países y el cambiante mercado laboral han influido, en general y en particular, por la acogida de profesionales con desempeño profesional y personal de egresados con alta calidad, lo cual explica por qué se requiere que las instituciones de educación superior se preocupen por este actor fundamental. Los estudios de seguimiento de egresados contribuyen a la comprensión y explicación del desempeño profesional e integran alternativas de mejoramiento en los procesos de gestión de la calidad de la universidad o instituciones de educación superior.

Cada uno de estos trabajos de investigación, ayudaron a consolidar el constructo teórico del proyecto, resaltando en cada uno de ellos la importancia de Procesos formativos en los educadores, la Formación docente en tiempos de pandemia (2020 -2021), el aprendizaje autónomo, la perspectiva de una educación actual, entre otros aspectos que se sumergen dentro de los mismos, tenemos algunos referentes teóricos:

Procesos formativos en los educadores. Moreno (2000), habla del concepto de formación “es un proceso que se genera y se dinamiza a través de acciones orientadas hacia la transformación de los sujetos” (p. 28). En un sentido amplio del concepto de formación de docentes se contempla que dicha formación habrá de estar presente al inicio y continuar a lo largo de toda su vida profesional donde se exige un cambio en su concepción que requiere

un enfoque que priorice al docente como agente activo de su aprendizaje, desde las potencialidades de su desarrollo, con carácter autotransformador y transformador social, es por eso que Páez, et al. (2018), afirma que “la tarea del educador no puede ser pensada de modo descontextualizado de las condiciones concretas en la que se desarrollan los procesos de aprendizaje, ni de las transformaciones subjetivas (...) en términos de la percepción de la importancia de su tarea” (p. 16). Nieva y Martínez (2016) en su opinión dicen que “la formación del docente debe ser de forma permanente y continua (...) para que este sea un verdadero agente transformador de la sociedad” (p.16).

Formación docente en tiempos de pandemia (2020 -2021). Quezada (2020 citado por Dussel, 2020) dan a conocer que los sistemas educativos fueron una de las actividades que más pronto se detuvieron, porque cerrar escuelas permitía parar a una parte importante de la población y eventualmente ayudar a frenar la cadena de contagios” (p. 14). Es por esta razón que la educación tomó una fuerte responsabilidad para continuar, por tal razón realizó un cambio que nadie esperaba recibir, que fueron las clases mediadas por la tecnología, esta situación tiene características propias que vale la pena analizar por sus dimensiones y alcances, Dussel (2020), nos plantea que apoyar la escuela desde esta instancia significó remar contra la corriente y encontrar formas rápidas de aliviar un poco estas dificultades, o aliviarlas, aunque sea temporalmente. En este sentido, las universidades adaptaron su enseñanza a la situación, utilizando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como

herramienta principal. Los avances en la tecnología de la información también han aumentado la popularidad de los programas de educación en esta modalidad que asignan y es centro de responsabilidad del aprendizaje sobre el estudiante en lugar del docente. En este contexto, el estudiante se enfrenta al reto de lograr un aprendizaje más independiente, autónomo y autorregulado Valenzuela (2000).

La educación en línea requiere que los estudiantes cuenten con elementos teóricos, herramientas y estrategias para aprender de forma independiente y sobre todo deben despertar un espíritu crítico. En este contexto, el concepto de aprendizaje autónomo al que Cañas (2010 citado por García y Taberna, 2021) hace referencia es aquel donde el estudiante aprende a aprender y aprende a interactuar con sus pares y la sociedad, usando y creando conocimiento, para establecer un camino para sus propios proyectos de vida, Cañas (2010).

La perspectiva de una educación actual

Entorno a esto para los estudiantes la educación mediada por la tecnología representa dos caras, por un lado, se tiene el acceso a nuevos mundo y nuevas puertas que la tecnología brinda para acceder al conocimiento, Es entonces donde se evidencia la otra cara, donde el aprendizaje actual y sobre todo educación dependerá mucho del estudiante convirtiéndose en ser autónomo para obtener su propio conocimiento. Por tanto y a raíz de la pandemia nos enfrentamos a nuevos paradigmas de enseñanza-aprendizaje en donde las tecnologías juegan

un papel determinante y la docencia online se verá de manera diferente tanto en estudiantes como docentes Torrecillas (2020).

El diseño metodológico

El diseño metodológico de la investigación, se inscribe en el paradigma cualitativo ya que permite hacer una descripción lo más rigurosa y fidedigna posible de la pertinencia y percepción que tienen los estudiantes en una comprensión e interpretación lo más amplia del fenómeno en estudio, el rigor del proceso de investigación cualitativa, es uno de sus puntos de partida, un acercamiento preliminar a la realidad que se convertirá en objeto de análisis, y se logra a través de dos mecanismos principales: una revisión de todos los documentos existentes y disponibles sobre la realidad y observaciones preliminares de la verdad en cuestión, en ocasiones complementadas con entrevistas a “informantes clave” Sandoval, (1996). Por otro lado, el enfoque a trabajar es la hermenéutica la cual se fundamenta en la construcción y reconstrucción de identidades socioculturales, orienta a observar la realidad, identificar, analizar, describir y reflexionar sobre ella, la hermenéutica aporta su metodología para ser empleada en el análisis e interpretación de contenido, por lo cual constituye un valioso auxilio en la investigación. la hermenéutica es la interpretación del contexto, resaltar que el sujeto hace parte del contexto que se investiga y que interactúa en él, haciendo parte de un proceso importante que ayuda a construir el conocimiento, mostrando así una perspectiva de la realidad con varias interpretaciones, en relación a esto se escoge el

tipo de investigación que será etnográfica ya que recrean las creencias, prácticas, conocimiento y comportamientos compartidos de un grupo de personas, recurriendo a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos directos sobre los fenómenos tal como se dan en los escenarios del mundo real Puente (2007). En este sentido, la presencia de las investigadoras en el campo y la vinculación que ellas tienen en el contexto con las personas sujeto de estudio ayudará a que la investigación sea lo más rigurosa y objetiva posible, ya que el grupo de estudio se ha sumergido desde un tiempo prudente para la realización de la misma. La participación prolongada permite la creación de relaciones cercanas que mejoran la recopilación de datos confiables que de otro modo serían muy difíciles de acceder y comprender Álvarez (2008).

Cuadro 1. Cuadro de categorización

Objetivos específicos	Identificar la percepción que tienen los estudiantes de la licenciatura en educación básica primaria en lo referente a su proceso	Describir la formación académica que se lleva a cabo en el programa teniendo en cuenta la coherencia entre la pertinencia, las necesidades y exigencias de los retos
Categoría	Identificar procesos de formación Percepción que tienen los estudiantes Proceso formativo en	Formación académica Pertinencia educativa Retos en la educación actual
Subcategoría	Calidad en los procesos formativos Papel del docente Formación y educación mediada por la tecnología. Demanda social	Cursos de formación Aprendizaje autónomo Clases mediada por las tecnologías. Tecnologías de la información y la comunicación TIC
Preguntas orientado	¿Qué percepción tienen los estudiantes en lo referente al proceso formativo de la licenciatura en educación básica primaria en tiempos de pandemia?	¿De qué manera la formación académica recibida en el programa responde a las necesidades y exigencias de los retos de una educación actual?
Técnica de recolección de información	Entrevista Revisión documental	Entrevista Revisión teórica
Fuente	Estudiantes de 8 y 9 semestre(bachilleres y normalistas) Ponencias Libros, revistas, trabajos de investigación. Realizados entre otros	Estudiantes Proyectos de investigación sobre formación de docente en tiempos de pandemia (2020-2021)

Para la presentación de los resultados de la investigación, se tuvo en cuenta la siguiente ruta:

Procedimiento metodológico

La investigación se realizó de manera secuencial para indicar la ruta de comprensión y orientar (lo teórico y conceptual) brindando criterios claros para determinar los procedimientos más apropiados para la comprensión de los datos. Por tal razón se organizan por fases de inicio y culminación del trabajo investigativo de la siguiente manera:

Fase 1. Revisión teórica: Esta se realizó analizando las categorías principales en la investigación como temas sobre: Calidad de los procesos formativos, Papel del docente formación, educación mediada por las tecnologías, demanda social en una Formación de Post Pandemia, en la parte de formación academia se encuentra los cursos de formación, Aprendizaje autónomo, Tecnologías de la información y la comunicación TIC , Adaptaciones curriculares y de las cuales se hizo su respectiva conceptualización teórica presentada en el marco teórico y se complementa en el análisis y discusión de la investigación.

Fase 2. Instrumentos de Recolección de Información: las técnicas de recolección de información se determinaron considerando el tipo de investigación, así se seleccionaron las técnicas más empleadas en la etnografía que son la entrevista y la observación.

Fase 3. Aplicación de los instrumentos: Es importan-

te dar paso al papel que cumple el muestreo no probabilístico en el presente trabajo, este tipo de muestreo ayuda a los investigadores a seleccionar la población acorde para la investigación y seleccionar la información más relevante, es por ello que las unidades de análisis para la investigación se realizan de manera pertinente y se seleccionan con base en características comunes, se procede hacer el vaciado de información en orden de importancia para dar respuesta y resolución a la formulación del problema desde los conocimientos y la experiencia de cada uno de los estudiantes.

Fase 4. Análisis y Categorización de la Información: De acuerdo a los resultados para responder, al primer objetivo específico se plantearon cinco preguntas orientadas específicamente a la importancia y trascendencia de la de formación académica y profesional, el segundo objetivo específico se destacó los siguientes aspectos de formación del estudiante y desempeño de los docentes del Programa, en relación con lo que se enseña en el en Programa, la práctica en el ámbito laboral y su impacto en el contexto, también se indago sobre el personal que labora en el Programa y si está capacitado para ser docente cumpliendo con las características y los requisitos para formar a otro docente.

Fase 5. Plan de mejoramiento: el plan que se presenta después de la investigación permitirá alcanzar el último objetivo específico y se estructura de la siguiente manera: unos objetivos, actividades para los docentes del programa como actividades de los estudiantes, espacios - tiempos y sugerencias.

Fase 6. Informe Final: Será presentado de manera resumida para el programa (LEBP) el cual consta de título, justificación e introducción, objetivos, referentes teóricos, metodología y principalmente de manera concreta se presentarán los resultados, conclusiones.

Resultados

Es fundamental conocer la perspectiva que tienen los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria, ya que esto les permite acceder a mejores oportunidades laborales, y por ende, brindar una educación profesional. Un grupo de estudiantes de 8 y 9 semestre perciben que su formación les permite acceder al campo laboral gracias a los temas recibidos en clase. Los encuentros virtuales fueron un factor clave que permitió a los estudiantes desempeñarse de una manera adecuada mediante el uso de las TIC.

Por otra parte varios estudiantes manifestaron que no tuvieron una educación de calidad, ya que su epistemología se limitó a presentar clases con Power Point, PDF, y otros formatos que hacían las clases monótonas. También a causa de la situación generada por la Pandemia muchos de ellos se vieron afligidos en el momento de realizar sus prácticas profesionales es por ello que muchos desertan del sistema educativo.

Formación del estudiante y desempeño de los docentes del Programa

Algunos estudiantes manifestaron que las clases

virtuales les permitían cumplir con las obligaciones del hogar, el trabajo, ahorraban dinero, entre otros factores. Además, expresaron que las TIC les ayudaban a obtener información más rápido. Los docentes, por otra parte, eligieron brindar un mayor entendimiento, en el área de las tecnologías informáticas, responsabilizándose por adaptarse y enseñar a los educandos de una forma distinta. Pero algunos estudiantes manifiestan un descontento debido a que ciertos docentes se dedicaban a leer o pasar diapositivas, haciendo que la calidad de sus estudios fuera regular.

La calidad de educación en los años 2020 y 2021: fue percibida como buena, logrando un rango aproximado del 50% algunos estudiantes expresaron que los docentes deben crear estrategias y adecuarse a la modernidad utilizando diferentes métodos educativos con respecto a la virtualidad. Se destacó la parte humana de los docentes al colaborar a los estudiantes en horarios no laborales con el acompañamiento y la asesoría necesaria, además de las ganas y el empeño que demostraron al explicar algún tema.

Pero existieron diferentes factores que dificultaron el aprendizaje desde casa, como lo son el acceso a internet en algunos sectores del departamento y la falta de empatía de los docentes al no comprender las diferentes situaciones que se vivían en el entorno familiar. Por lo tanto, se presentaba un entorno de desigualdad e inequidad entre los docentes y los estudiantes que se vieron afectados. Otra preocupación es si realmente los estudiantes están aprendiendo, ya que existen diversas cau-

sas que no les permiten concentrarse totalmente.

Algunos estudiantes se vieron afectados psicológica y emocionalmente debido a la gran cantidad de tiempo que permanecían frente a las pantallas. La falta de motivación y el poco interés se denotaron considerablemente en los estudiantes, puesto que la mayoría de estudiantes, no tenían un lugar adecuado en la casa para recibir las clases de forma virtual, lo que hizo que varias personas se enfermaron y tuvieran problemas de salud, debido al COVID 19. En esta instancia se puede comprender la importancia del desarrollo en un entorno adecuado, pues varios estudiantes manifestaron que las clases seguían siendo clases tradicionales presentadas a través de una computadora y su motivación era mínima, pues muchos docentes no tenían el conocimiento necesario para utilizar las herramientas adecuadamente

En este punto es importante ya que, Gracias a la virtualidad, se presentaron nuevas estrategias y metodologías que permitieron adquirir destrezas y habilidades en la parte digital tanto a docentes como estudiantes. Esto motivó los estudiantes a continuar con su formación profesional y enfrentar nuevos desafíos que les permitan adaptarse a un nuevo entorno laboral, incluso en una situación tan difícil como lo fue la pandemia, aunque existieron algunas debilidades que se presentaron en las clases virtuales, como lo fueron la falta de comunicación, la falta de conocimiento de las herramientas digitales y el agotamiento.

Pertinencia en los procesos de formación para

los nuevos contextos educativos

Las nuevas tecnologías generan presión si no se utilizan de forma adecuada, pero siguen siendo muy importantes en nuestro entorno ya que con ellas se innova en campo educación, por ello que el sistema educativo debe cambiar la perspectiva de seguir siendo un sistema tradicional o bancario y poder brindar una educación de calidad.

Formación académica e importancia de los cursos de formación

Los cursos de formación fueron de especial importancia ya que no solo se enfocan en la educación profesional, sino también en la formación como persona. Cada estudiante debe adaptar la forma de aprendizaje a su entorno y crear nuevas formas de educar desde su propio ser. La flexibilidad de estos cursos les permitió obtener grandes aprendizajes y se garantizó la interacción entre los diferentes estudiantes.

Los cursos; en su mayoría; fueron didácticos y permitieron a los estudiantes adquirir un aprendizaje significativo, sobre todo en la pandemia, donde muchos estudiantes se sentían desmotivados y era difícil que participen desde la virtualidad. Ciertos estudiantes expresaron su agrado hacia las clases informáticas, ya que les permitía practicar de una forma más sencilla el manejo de las plataformas digitales.

Se resalta la importancia del docente en el área edu-

cativa y varios estudiantes comunicaron que ciertos profesores de áreas específicas realizaron un excelente trabajo y les facilitaron nuevas formas de dictar sus clases a los niños. Además, se dio a conocer la satisfacción que tenían los estudiantes respecto a algunos docentes, ya que no solo se enfocan en la parte académica, sino también en la parte humana, la ética y sobre todo moral del docente. Para educar, se necesitan personas que realmente sientan pasión por su trabajo, y sobre todo si se trabaja con niños y adolescentes.

Los estudiantes que ya ejercen la profesión de ser docente, manifestaron que la calidad de la educación les ha permitido crear nuevas estrategias en sus puestos de trabajo. Uno de ellos opina que la clase de educación inclusiva le permitió generar nuevas ideas para trabajar con las personas que tenían discapacidades. Los cursos de formación facilitan el aprendizaje, sobre todo en la virtualidad, ya que motiva a la autoformación y al uso de nuevas herramientas, por lo cual, los cursos deben ser didácticos y motivar al estudiante a continuar aprendiendo.

Existen algunos factores que impidieron que los estudiantes aprendieran todas las materias de forma correcta. Un ejemplo fue el curso de investigación, expresaron que esta materia fue la más compleja con respecto al aprendizaje. La investigación es un tema sumamente importante en la educación, ya que define el futuro del estudiante y la innovación en el área educativa.

Los cambios metodológicos y pedagógicos en pandemia

En cuanto a los cambios que se generaron en el proceso de virtualidad en la época de pandemia, se presentaron ciertas dificultades que impedían que los docentes presentaran sus materias de forma regular, incluso excelentes docentes tuvieron imprevistos y desaciertos en los procesos virtuales y el uso de las plataformas. Por otra parte, muchos estudiantes se expresaron de muy buena forma frente a la educación virtual, ya que les permitía terminar sus trabajos en horarios diferentes a los laborales, los plazos eran más extensos y la práctica de herramientas digitales se incrementó y favoreció al educando.

Para muchos fue satisfactorio recibir las clases de forma virtual. No obstante, hubo varios educandos que sentían disgusto frente a las clases virtuales debido a la conexión de internet. Expresaron que varios docentes enseñaron desde la educación virtual en una forma ambigua, haciendo que las clases se tornen aburridas, estresantes y la comunicación entre docente – estudiante fuera mínima. Gracias a esto, la educación autónoma se convirtió en el objeto principal y fue clave para desarrollar las habilidades necesarias frente a la situación que se presentaba en el mundo. La educación de forma virtual debe responder a los requerimientos metodológicos que satisfagan al estudiante.

Plan de mejoramiento

Contribuye al fortalecimiento de los procesos de formación del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Facultad de Educación. En esta instancia se analizan los factores anteriormente menciona-

dos como: la relación entre lo que enseña el Programa con la práctica en el ámbito laboral, el papel docente del programa, la investigación como materia fundamental, la coherencia entre la pertinencia y las necesidades; la influencia de la pandemia en la era digital, y entre ellos la importancia de los cursos de formación ofertados en el programa, y sobre todo el aprendizaje autónomo, los cambios metodológicos y pedagógicos que realizó el Programa (LEBP) para enfrentar esta situación.

Por consiguiente, una de las ventajas de realizar el Plan de Mejoramiento es dar la posibilidad de participación de varios de los miembros de la comunidad que pertenecen al programa de (LEBP), donde cada uno de ellos, desde su perspectiva puede conversar de manera detallada el proceso del Programa para relacionar las acciones que ejecuta y con ello las dificultades que se estén presentado, exponerlas y así poder encontrar una solución como se menciona anteriormente a corto, largo o medianos. En esta instancia se puede concluir, que el Plan de Mejoramiento, permite al Programa ser de excelencia y calidad, ya que las recomendaciones vienen directamente de sus estudiantes quienes vivenciaron este proceso educativo.

Discusión

De los resultados obtenidos en la presente investigación, es importante reconocer las transformaciones docentes frente a la utilización de las TIC los conocimientos y habilidades, que se generaron a raíz de esta situación, los docentes tuvieron la responsabilidad de

adaptarse, aprender e implementar nuevas estrategias, herramientas y recursos tecnológicos para enseñar a los futuros docentes. Considera que los docentes, en su labor profesional deben reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarlas y/o potenciarlas con el objetivo de desarrollar nuevos conocimientos en muchos contextos, especialmente en la era digital donde se requiere una educación de calidad que está estrechamente relacionado con el aprendizaje y que en conjunto contribuyen significativamente a la soluciones de los problemas sociales Díaz (2006). Es por ello que en estos procesos los docentes de área deben brindar una orientación apropiada, Gonzales (2010), Miralles (2012), Scott y Temple, (2017), y García (2020), opinan que el docente formador debe motivar al estudiantes para que este no deserte del campo educativo, por ello resulta necesario una formación que facilite y brinde una educación integral, donde el estudiante sea el principal protagonista en su actuar educativo, principalmente en Practica Pedagógica Investigativa, pues esta brinda herramientas al estudiante tales como (la lúdica, y la creatividad), que son encaminadas a contribuir de manera significativa al docente en formación logrando así que esté construya un proceso didáctico de (enseñanza y/o aprendizaje) que oriente a promover la calidad educativa y el progreso humano integral con sus estudiantes y aún más es este tiempo que prima el ámbito digital.

Sigalés (2004), Bonetto y Aldeón, (2014), Lincango (2021), Consideran que dentro de estos aspectos debe integrarse una adecuada formación docente, incluido el desarrollo de habilidades para la implementación de la enseñanza en línea, la innovación y el liderazgo de equi-

pos. También para que los profesores sean conscientes de la importancia de sus nuevos roles y se involucren en los procesos de transformación con las TIC. En este proceso es esencial el papel del docente formador para favorecer un aprendizaje que resulte significativo para el estudiante, al mismo tiempo que promueva su propia motivación por enseñar, como la del estudiante para aprender. Para Salinas (2004), Fernández (2020), Bautista, et al (2020), una formación mediada por las tecnologías, debe responder a requerimientos técnicos y metodológicos que satisfagan al estudiante, y pueden llegar a ser usadas para dar información y mejorar en cuestión de lo académico. Por ende, se deben implementar instrumentos de evaluación y aprendizaje colaborativo que posibiliten la interacción entre estudiantes adecuándose a los enfoques digitales que cuyas herramientas tecnológicas, potencien en el futuro docente autonomía, y liderazgo para orientar su clase.

Otro punto importante a destacar es el malestar en el transcurso de las clases y fuera de ellas, que se le reconoce a las largas jornadas de trabajo y las actividades extensas propuestas por algunos docentes que conducían a un importante consumo de tiempo y cansancio por la exposición con dispositivos electrónicos, los estudiantes hacían solicitudes de cambio de actividades, que las jornadas se reduzcan o que los trabajos asignados por los docentes se realice con un plazo de días, semanas, o hasta el próximo encuentro de la clase, esto debió a la conexión de internet que se daba de manera intermitente de muchos de los estudiantes, el agotamiento mental y problemas de salud. en las entrevista se ve un manifiesto de

sensibilidad de no querer hacer trabajos y lecturas que consuman más de 1 o 2 horas de trabajo independiente, falta de concentración, el espacio no adecuado para recibir clases desde el hogar, manifiestan en sus perspectivas que la enseñanza se convirtió en este tiempo en una acumulación de trabajos en plataforma de (classroom, campus virtual, correo electrónico, WhatsApp) y entre otras plataformas utilizadas, se puede inferir que la digitalización del contenido sin estrategias desde la mediación con la labor en las TIC no permitían el aprendizaje adecuado lo que conlleva al cansancio, el desgaste, la desmotivación de aprender y además atrae problemas que se pueden desencadenar a futuro si no se manejan de manera adecuada para la salud, (López et al., 2020) destaca que los temas de salud mental y las enfermedades comienzan a cobrar mayor importancia ante esta pandemia que ha obligado a las personas a trabajar desde casa utilizando recursos informáticos, con la voluntad de lograr resultados iguales que en la normalidad, obliga a la persona a estar sentado de cara a la computadora más horas al día, realizar muchas más actividades y en consecuencia esta velocidad de trabajo es física y mentalmente agotadora.

Otro punto y enfocado en la formación académica que se lleva a cabo en el Programa, teniendo en cuenta la coherencia entre la pertinencia, las necesidades y exigencias de los retos de una educación actual se hizo referencia sobre el interés y la importancia de los cursos formación desarrollados en el Programa, el Aprendizaje autónomo y los cambios metodológicos y pedagógicos. La significación de los cursos de formación, juegan un papel importante para el desarrollo cognitivo que ayudan

a desenvolverse en el campo educativo, en la práctica pedagógica en el campo laboral, para fortalecer procesos de observación, evaluación, planificar entre otros, es por ello que se encuentra que los cursos más valorados van en relación a orden de criterios, y se observan de manera clara en la situación de la pandemia COVID 19 que inciden en este ámbito de enseñar y aprender desde la educan mediada por la tecnología.

En definitiva a manera de los hallazgos de este estudio se puede afirmar que los cursos más valorados son aquellos cursos de formación que tiene relación directa con informática y tecnología, seguido aquellos cursos que se cuenta con profesionales docentes capacitados en su área que invitan a la innovación, al progreso, al desarrollo y transformación desde un pensamiento crítico y reflexivo, en tercer lugar se encontrará los cursos que tienen una concepción teórica ya que se evidencio que en los entrevistados muchos ya se encuentran laborando y estos cursos les ofrece un enfoque relacionado a la administración, gestión y planificación, ayudan al estudiantado a mejorar sus condiciones laborales desarrollando competencias disciplinares, cognitivas, críticas y analíticas para abordar los retos, en cuarto aspecto se encuentran los cursos que atienden al desarrollo del carácter docente en dirección a principios y valores, un papel fundamental debido que allí se configuran los significados del deber, el ser y el hacer de la profesionalización.

Finalmente y como un proceso no separado de la realidad se encuentra un disgusto que permea en toda la entrevista que toma significancia en el curso de inves-

tigación, se observó durante este proceso investigativo que una mala orientación sobre una de las materias más importantes en el plan de estudios afecta en gran magnitud al trabajo del estudiante, Para Duran y Hoadley (1991), plantean que la investigación debe ser un factor importante para el desarrollo docente, es por ello que el docente quien imparte esta materia debe tener un dominio de conocimientos, ya que esta es una de los cursos más complejos y que más tiempo académico requiere. En esta instancia es importante resaltar que la investigación tiene una gran importancia dentro del proceso de aprendizaje, ya que gracias a ella se realizan innovaciones en el campo educativo que ayudan a su mejora, en la enseñanza, y sobre todo encaminar los objetivos de aprendizaje hacia una acción sistemática.

Es necesario señalar que los resultados de esta investigación no se atribuyeron a la población general del programa ni a toda la población universitaria. ya que, aunque la muestra utilizada en este estudio, si bien es representativa, no representa la población total del Programa, ya que excluye diferentes semestres del programa (LEBP) y demás facultades. Por lo tanto, no se puede llegar a afirmaciones generalizadas sobre la población universitaria en general o el programa general.

Conclusiones

Desde una perspectiva de carácter general, se da a conocer que la formación brindada por el Programa debe responder adecuadamente a las demandas sociales, especialmente en la formación tecnológica para brindar y

ofrecer modelos flexibles que permitan alternativas en los diferentes contextos, por ende las percepciones de los estudiantes sobre la formación académica resulta de suma importancia, ya que tienen en cuenta la coherencia, la pertinencia, las necesidades y exigencias que conlleva una educación actual, donde se registra la percepción, el aprendizaje, la práctica pedagógica y la importancia de los cursos que oferta el programa.

Es por ello que los docentes deben ser más flexibles, dinámicos y rigurosos en la construcción de los saberes a fin de que el docente en formación tenga suficientes herramientas para llegar a las aulas de clase. Por tal razón se ve importante una buena capacitación en los docentes, que permita adaptar los nuevos paradigmas educativos y por ende un manejo adecuado de las plataformas virtuales.

La investigación realizada deja en claro que se deben manejar de forma apropiada las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para responder a las necesidades del ambiente educativo y que la formación mediada por las tecnologías sea un proceso que se trabaje constantemente, por ende el proceso educativo debe enriquecer las habilidades de pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes en formación.

En base a ello se elaboró un plan de mejoramiento, el cual, en un futuro, podría contribuir significativamente a la formación docente, pues la educación mediada por las tecnologías, es un proceso que se construye constantemente siendo el educando parte del proceso de

enseñanza y/o aprendizaje como también debe aportar una estrecha interacción con los cambios sociales de la comunidad, obligándolos a innovar y hacer cada vez más pertinentes con las demandas actuales.

Los docentes del curso de investigación deben estar contextualizados a las realidades y necesidades de los estudiantes para diseñar mejor el formato de planeación de clase. Se debería incrementar el tiempo del curso de investigación para que los futuros docentes tengan las herramientas necesarias y por ende un amplio conocimiento de carácter investigativo con mayor profundidad en el conocimiento de los problemas sociales que aún están presentes en las instituciones en diversos contextos (urbanas y rurales).

Se describieron además diferentes ámbitos de la educación, entre ellos los medios virtuales con el propósito de difundir la utilización de la tecnología, la enseñanza y el entorno de las TIC, por ende, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son valoradas de manera apropiada y con una alta estima en los procesos educativos debido a su impacto en el medio. La investigación realizada llevó a determinar, que si bien existen factores que contribuyen a la formación del programa, existen otros factores que dificultan este proceso educativo y no puede llevarse a cabo de la mejor manera.

Notas

¹Licenciada en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana, correo electrónico: deysy.rosero@umariana.edu.co

²Licenciada en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana, correo electrónico: angelaso.rosero@umariana.edu.co

³Magíster en pedagogía, Universidad Mariana, Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Universidad de Nariño, Asesor de la investigación, correo electrónico: jcassetta@umariana.edu.co

Referencias Bibliográficas

Álvarez Álvarez , C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*.

Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI · DGES*.

García Planas, M., & Taberna Torres, J. (2021). Transición de la docencia presencial a la no presencia en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *Revista internacional de investigación e innovación educativa*.

Moreno, M. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Revista Electrónica Sinéctica*.

Nieva Chaves, J., & Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*.

Ñáñez Rodríguez, J. J., Solano Guerrero, J. C., & Bernal Castillo, E. (2019). Ambientes digitales de aprendizaje en educación a distancia para la formación inicial de docentes: percepciones acerca de su pertinencia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 107- 119.

Páez Martínez, R., Rondón Herrera, G., & Trejo Catalán, J. (2018). Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire.

Puente, M. (2007). *Hermenéutica analógica y educación*. Universidad Iberoamericana Laguna.

Quecedo Lecanda, R., & Castaño Garrido, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psicodidáctica.

Rubio Moreno, M., Castro López, G., Félix Salazar, V. (2015). Una aproximación a los procesos formativos del futuro docente de educación primaria. Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible. 11(4), 381-402.

Torrecillas, C. (2020). El reto de la docencia online para las universidades públicas españolas ante la pandemia del Covid-19. ICEI Papers COVID-19.

Valenzuela, R. . (2020). Los Tres Autos del Aprendizaje: Aprendizaje Estratégico en Educación a Distancia.

Valverde Riascos, O., Salazar Suárez, M., Acosta Romo, M., Mora, M., Arteaga, A., & Benavides, F. (2020). Caracterización de los egresados y análisis de su impacto en el medio.

PÓSTER DE INVESTIGACIÓN

TRANSFORMANDO EL TERRITORIO: GESTORES DE BIBLIOTECAS COMUNITARIAS DE BOGOTÁ

Semillero PENSAMIENTO / Lectura y Escritura
Universidad Autónoma de Occidente

Docentes orientadoras:

PhD. Educación: Claudia Alexandra Roldán Morales (caroldanquao.edu.co)

Magíster Lingüística y Español: Luz Ángela García Rojas (lagarciar@uao.edu.co)

Estudiantes semillistas:

Angie Nataly Rosero Mejía (angie.rosero@uao.edu.co),

Ana María Lotero Gómez (ana.lotero@uao.edu.co),

Juan Camilo Pérez Morales (juan.c.perez_m@uao.edu.co) y

Jhonatan Zambrano Sánchez (jhonatan.zambrano@uao.edu.co)



¡Escanéame!

Introducción

La lectura se entiende como una práctica cultural pues ya no solo se asocia con habilidades lingüísticas y psicolingüísticas, sino con las competencias necesarias para afrontar la vida como un ciudadano. El documento CONPES 4068 expone que Colombia tiene un nivel de lectura por debajo de lo esperado y un marcado desinterés en hábitos de lectura, escritura y oralidad. A pesar de los esfuerzos gubernamentales, su apropiación aún es insuficiente.

Las bibliotecas comunitarias emergen como iniciativas de comunidades vulnerables para suplir la atención de las bibliotecas públicas y escolares, a través de actividades y servicios culturales que impulsen el liderazgo y la oportunidad de los ciudadanos. Deben entenderse como el acceso a la sociedad de la información y una constante evolución que apoya la alfabetización y el aprendizaje. Están lideradas por gestores que tienen la voluntad de convertirse en agentes clave de la autogestión, que interactúan, participan, enseñan y aprenden.



Palabras clave

Bibliotecas comunitarias,
gestores, territorio, tejido social.

MAPA DE BOGOTÁ CON LAS LOCALIDADES



Objetivo

Mapear los materiales y recursos educativos utilizados por los gestores en bibliotecas comunitarias itinerantes, urbanas y rurales, que hacen parte de la mesa Distrital de bibliotecas comunitarias de Bogotá.

Metodología

Diseño: fenomenológico

Población: 40 gestores de las bibliotecas comunitarias

Muestra por conveniencia



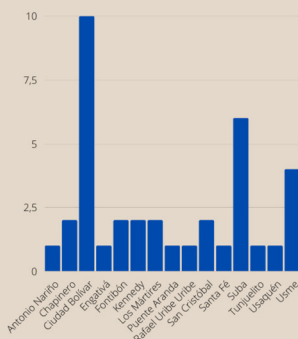
FASE 1: Cuestionario



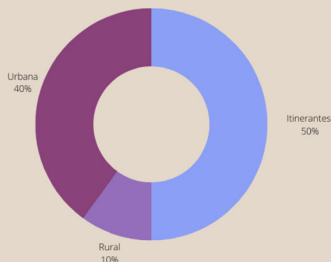
FASE 2: Grupos focales.

Instrumentos

BIBLIOTECAS COMUNITARIAS POR LOCALIDAD



TIPO DE BIBLIOTECA COMUNITARIA REPORTADA POR CUESTIONARIO



RESULTADOS

Fase 1: Aplicación del cuestionario a gestores bibliotecas comunitarias (BC)

- 9 gestores BC respondieron la encuesta.
- 4 mujeres y 5 hombres
- Edad: entre 28 y 58 años
- Educación: (1) primaria (3) universitarios (2) posgradual (3) tecnológica
- Experiencia: entre 4 y 10 años
- Razones más destacadas sobre las motivaciones para ser gestor BC: apoyar a niños, niñas y jóvenes en procesos de lectura, escritura y oralidad.
- Público con el que interactúan en mayor medida: niños, niñas, jóvenes, adultos y adultos mayores.
- Público asistente a las bibliotecas presenta las siguientes características: invasión, desplazamiento, obrero, ama de casa, madre cabeza de hogar, cuidador, víctimas de violencia, situación de discapacidad, entre otros.

Referencias

OCDE (2019). Informe de PISA - Colombia. Recuperado 11 de junio de 2022, de https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf

Monroy Martín, J. L. (2015). Diagnóstico de las bibliotecas comunitarias en la localidad cuarta de San Cristóbal en Bogotá: una propuesta de mejoramiento en la calidad de los servicios bibliotecarios. Acerca de BibliRed. (s. f.). Bibliored. gov.co. Recuperado 11 de junio de 2022, de <http://www.bibliored.gov.co/nosotros>

Romero Quesada, M. A.; Linares Columbié, R.; & Rivera, Z. (2017). La lectura como práctica socio-cultural. Bibliotecas. Anales de Investigación; 13(2), 224-230.

Bernardino, M. C. R., Cuevas-Cerveró, A., y Sualden, E. J. (2014). Biblioteca pública y acceso a la información: retos para la sociedad de la información en Brasil y España. Biblos: Journal of Librarianship and Information Science, (57), 1-11. <http://biblos.pitt.edu/ojs/index.php/biblos/article/view/172>

Conclusiones

Esta investigación está en curso y los análisis derivados, hasta el momento, evidencian:

- 15 localidades de la ciudad de Bogotá hay presencia de bibliotecas comunitarias, lo que muestra el interés de personas por mantener espacios para apoyar el desarrollo de la alfabetización, el aprendizaje, la generación del saber y el sentido de comunidad.
- Los gestores que hacen parte de la mesa Distrital de bibliotecas comunitarias de Bogotá, reportan diferentes tipos de biblioteca; en este sentido, resulta fundamental para el mapeo de los materiales y recursos educativos utilizados por estos, adentrarnos a conocer las particularidades de las bibliotecas comunitarias en distintos territorios.

PÓSTER DE 2022 INVESTIGACIÓN



Asociación Internacional
de Psicología del
Desarrollo
y de la Infancia
AIDP



Centro de Estudios
y Creación Artística
en Iberoamérica



Título Ponencia

La competencia expresiva corporal a través de la danza
Nariñense retos en la pospandemia

Introducción

Dentro del proceso de formación existen diferentes áreas de aprendizaje que guían al estudiante hacia la construcción del saber, entre las cuales se encuentra la Educación Física, Recreación y Deporte que permite a los estudiantes explorar espacios diferentes al aula de clase, con actividades prácticas, lúdicas y creativas, las cuales se vieron interrumpidas con la pandemia, ya que con ella la influencia y la gran acogida de la tecnología provocó que los niños y las niñas se inclinaron al sedentarismo manifestando cansancio, pereza, desoligo a la hora de realizar actividades que impliquen movimientos corporales. De este modo, el presente trabajo de investigación nace a raíz de la necesidad de fortalecer la competencia expresiva corporal a través de la danza Nariñense, fomentando la conciencia corporal, posturas y movimientos controlados para comunicar emociones, sensaciones o ideas.



Palabras Claves

Educación física, competencia expresiva corporal, danza Nariñense, emociones, movimientos, lenguajes corporales.

Metodología

Paradigma: Cualitativo. Ramírez, Arcila, Biriticá y Castrillón (2004).

Enfoque: Crítico social. Fernández et al (citado en Vera y Jara 2018).

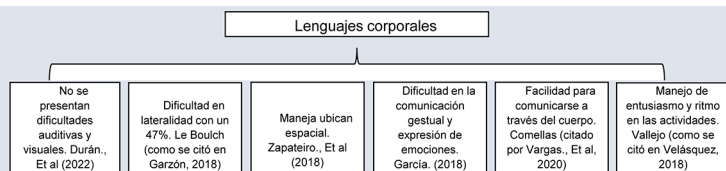
Tipo: Investigación Acción. Lewin (citado en Chave et al, 2018).



Objetivos

- Identificar características de la competencia expresiva corporal (lenguajes corporales) presentes en los estudiantes del grado segundo A del Liceo Ronditas de San Juan.
- Diseñar e implementar una propuesta pedagógica para fortalecer la competencia expresiva corporal en los estudiantes de segundo.
- Determinar los alcances obtenidos en el desarrollo de la propuesta pedagógica.

Resultados



Se puede afirmar que, en la población a trabajar no se evidencian dificultades auditivas ni visuales, hay un buen manejo de la ubicación espacial y el ritmo, permitiendo a las docentes proponer actividades y ejercicios corporales que los estudiantes aplicaran con mayor entendimiento y receptividad.

Por otro lado, se observa dificultad en cuanto a la lateralidad, la comunicación gestual y expresión de emociones, aspectos importantes en el desarrollo de una muestra dancística cuya finalidad es transmitir y contar a través del cuerpo, los gestos o la mirada.

Por lo tanto, se proponen actividades encaminadas a superar dichas falencias sin que los estudiantes se sientan ridiculizados ante los demás, en donde se lleve al autoconocimiento corporal priorizando la confianza y la seguridad en sí mismos.



Conclusiones

Llevar a cabo este trabajo fomenta en los estudiantes el reconocimiento y apropiación a nuestra cultura a través de una muestra dancística nariñense además fomenta el agrado y el entusiasmo hacia el área de educación física, recreación y deportes ya que se brinda diferentes ambientes de aprendizaje, en este mismo sentido, también se fortalecerá la competencia expresiva corporal que involucra explorar gestos, emociones y movimientos corporales en donde se desarrollaran diferentes habilidades como: ritmo, lateralidad, ubicación espacial, coordinación, equilibrio, entre otras.

Dentro de la competencia expresiva corporal y más aún al momento de crear un montaje dancístico se deben tener en cuenta factores de gran importancia como lo son: audición, visión, lateralidad, ubicación espacial y el ritmo ya que en ausencia de ellos las actividades a realizar podrían llevar más tiempo de organización y preparación.

Nombre del autor

Semillero de investigación Forma
Licenciatura en Educación Básica Primaria
Universidad Mariana

Grupo de investigación: Luz Mireya Tutalchá Botina
Dania Fernanda López Cueltán

Asesor: Mg. María Victoria Villacrez Oliva

PÓSTER DE 2022 INVESTIGACIÓN



Red Internacional de Investigadores de las Américas



Centro de Estudios y Creación Artística en Iberoamérica



Titulo Ponencia

Revitalización de la lengua Kamëntsa a través del lugar sagrado el Shinyak en estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Bilingüe las Cochas

Introducción

La comunidad Kamëntsa, ubicada al norte del departamento de Putumayo, en el municipio de Sibundoy especialmente, posee una gran riqueza que es una lengua materna única y que no proviene de ninguna familia lingüística reconocida, de ahí la necesidad de su conservación. Para esta investigación se hace relevante la revitalización de la lengua Kamëntsa a partir de la generación de estrategias pedagógicas al rededor del Shinyak, como propósito para así articular los procesos de enseñanza aprendizaje con la práctica cultural que caracteriza a la comunidad indígena de Sibundoy, motivo que conlleva a ubicar la investigación en la Institución Educativa Las Cochas del municipio de Sibundoy, vereda Las Cochas.



Palabras Claves

Kamëntsa: comunidad indígena ubicada en el departamento del Putumayo

Shinyak: espacio vital de transmisión oral y organización familiar, donde se comparte el consejo, la palabra de los mayores

Huaman yebna: a la casa del buen pensamiento, espacio dedicado al fortalecimiento del cabildo,

Metodología

Paradigma: CUALITATIVO RUIZ, 2012

Enfoque: CRÍTICO – SOCIAL PINTO (2018)

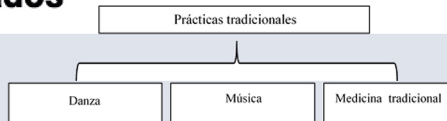
Tipo de investigación: INVESTIGACIÓN ACCIÓN ELLIOT, (2000)



Objetivos

El primer objetivo pretende “reconocer el sentido de prácticas tradicionales como la danza, la música, la medicina y la importancia de su introducción en los procesos educativos en estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Bilingüe las Cochas”. En el segundo objetivo, “Implementar una propuesta pedagógica a través del lugar sagrado el Shinyak para revitalizar la lengua Kamëntsá en estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Bilingüe las Cochas” y en el tercer objetivo, “evaluar la incidencia de la propuesta pedagógica a través del lugar sagrado el Shinyak en la revitalización de la lengua Kamëntsá en estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Bilingüe las Cochas”.

Resultados



La interpretación y análisis de resultados presentados a continuación, representan la información obtenida en la entrevista realizada a Mayores de la comunidad indígena Kamëntsá; dicha información fue analizada y estructurada teniendo en cuenta las respuestas obtenidas por cada uno de los Mayores entrevistados. A continuación, la categoría y subcategoría del objetivo uno con los cuales se oriente el proceso de vaciado de información para la consecución de categorías emergentes, Categoría “Prácticas tradicionales” y subcategoría “danza, música, medicina tradicional”



Conclusiones

Es fundamental que los hijos de las familias del pueblo kamentsa aprendan las diferentes costumbres, tradiciones y la lengua materna ya que de ellos dependerá de que esto trascienda en las próximas generaciones.

Las comunidades indígenas, la cultura se conforma de distintos factores entre ellos, las creencias y como parte de ellas, los rituales para alabar o agradecer a sus Dioses por los beneficios adquiridos en el año

La comunidad Kamëntsá, entre sus creencias se encuentra el desarrollo de rituales que tienen una razón de ser, se encuentra conforme

Nombre del autor

Semillero de investigación Forma
Licenciatura en Educación Básica Primaria
Universidad Mariana

Carol Estefanía Armero Cerón
Fernanda Cruz Chávez
Luis Arturo Mutumbajoy Chicunque

PÓSTER DE 2022 INVESTIGACIÓN



Red Internacional
de Investigadores
de las Artes
y de las Artes Plásticas



Centro de Estudios
y Creación Artística
en Iberoamérica



Título Ponencia

La educación artística un escenario para fortalecer la percepción visual desde la coordinación viso-motora en los estudiantes

Introducción

- La educación es un derecho de todas las personas, ya que en este proceso educativo es donde se empieza a construir y a desarrollar habilidades que permiten adquirir nuevos conocimientos, para ponerlos en práctica en la vida diaria; es por ello, que aplicar una buena enseñanza es importante ya que los estudiantes aprenden a realizar actividades de manera autónoma como: cortar, pegar, rasgar, escribir sobre el renglón, desarrollan su lateralidad, motricidad fina y gruesa; todo lo mencionado, sirve para mejorar la coordinación visomotora que hoy en día se ve afectada por no trabajarla adecuadamente. Se debe tener en cuenta que el bajo conocimiento de este tema ha hecho que los estudiantes tengan bajos procesos de aprendizaje donde es necesario resaltar actividades que permitan que el educando mejore habilidades visuales y motoras. Esta investigación permite conocer de donde viene el problema y cuales han sido las consecuencias frente a ello, para posteriormente poder aplicar una solución pertinente y adecuada a las necesidades de los estudiantes.



Palabras Claves

- Coordinación, lateralidad, motricidad fina y gruesa, visión, manos, autonomía, aprendizaje, habilidades, estrategias.

Metodología

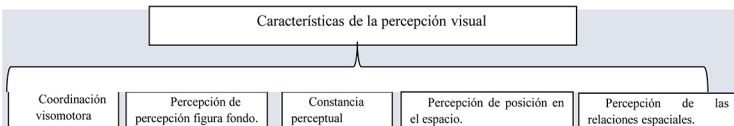
- Paradigma de investigación: Cualitativa Álvarez y Gayou (como se citó en Arenas y Torres, 2018).
- Enfoque de investigación: Crítico-social Según Maldonado (citado por Ticona Condori, Mamani, Santos, 2020)
- Tipo de investigación: Investigación acción (IA) Elliot (como se citó en Botella y Ramos, 2017)



Objetivos

- Identificar en los estudiantes las características que intervienen en la percepción visual desde la coordinación visomotora.
- Implementar la percepción visual desde la coordinación visomotora desde el área de Educación Artística.
- Evaluar los alcances en la percepción visual desde la coordinación visomotora en los estudiantes.

Resultados



Categoría emergentes

Bajo desarrollo coordinación ojo mano, trabajan más el lado derecho, no realizaron bien la actividad y para dibujar una línea hacen varios trazos.

La coordinación ojo-mano es la capacidad que posee un individuo para utilizar simultáneamente las manos y la vista con objeto de realizar una tarea o actividad" Jiménez, 2003 (como se cito en Guamán et. Al., 2017, p. 20)

Los estudiantes realizaron la actividad, pero se observó dificultad al correr, saltar, bailar, agilidad y equilibrio. Mal manejo de la motricidad gruesa que perjudica en el proceso de habilidades. (Cáceres y Herrera, 2021).



Conclusiones

- Esta investigación que va enfocada en la coordinación visomotora y las dificultades que los estudiantes en un comienzo presentaron, ya que no tenían habilidades manuales ni visuales, lo que hizo que se desencadenara un problema en diferentes aspectos; es por ello, que se implementaron estrategias con actividades de material concreto que permitió que los educandos mejoraran paulatinamente ejercicios como lateralidad, equilibrio, motricidad fina y gruesa, entre otras.
- La implementación de actividades correspondientes al problema de coordinación visomotora se puede deducir que los estudiantes tuvieron un proceso significativo, ya que durante el transcurso de los talleres siempre se dio tips y un adecuado acompañamiento por parte del grupo de investigación, de esta manera se puede asegurar que para que los educandos desarrollen habilidades visuales y manuales es necesario que se trabaje con material palpable, como también que se organicen tiempos para poder sacar el mejor provecho de las estrategias.

Nombre del autor

Semillero de investigación Forma
Licenciatura en Educación Básica Primaria
Universidad Mariana

Grupo de investigación: Mario Nicolas Huertas Mora
Adriana Carolina López Salazar
Diana Marcela Mejía Tobar
Kelly Johhana Recalde Quiñonez

Aesora: Maria Victoria Villacrez

PÓSTER DE 2022 INVESTIGACIÓN



Red Internacional
de Investigadores
de las Artes y
de la Cultura



Centro de Estudios
y Creación Artística
en Iberoamérica



Titulo Ponencia

Representaciones sociales de cuerpo de los profesionales de la Educación Física que integran el Colectivo Coreográfico Danzantes del Cerrillo de la Ciudad de Pasto: aportes al perfil ocupacional del Licenciado en Educación Física de la Universidad CESMAG.

Introducción

Es importante que en el proceso de formación del licenciado en Educación Física de la Universidad CESMAG se fortalezca la educación corporal y, en ella, las diferentes representaciones sociales del cuerpo como elementos que están presentes en la realidad humana y que podrían hacer parte del perfil ocupacional del profesional de la Educación Física.

Esta propuesta de investigación, presenta la fundamentación teórica, como macro - categoría están las representaciones sociales de cuerpo, desplegándose como categorías cuerpo instrumental y cuerpo sociocultural. Se presenta como objetivo general, comprender las representaciones sociales de cuerpo de los profesionales de la Educación Física que integran el Colectivo Coreográfico Danzantes del Cerrillo de la Ciudad de Pasto: aportes al perfil ocupacional del licenciado en Educación Física de la Universidad CESMAG; para alcanzar este objetivo se plantea como propuesta metodológica el paradigma interpretativo en correspondencia con el enfoque cualitativo y el método fenomenológico, como técnicas de recolección de información se hará uso de el resumen analítico especializado (RAE), la observación y diálogo de saberes.



Tomado de: esta investigación



Tomado de: perfil personal facebook

Palabras Claves

Cuerpo, Educación Física, representaciones sociales.

Metodología

Paradigma: paradigma Interpretativo (Pérez Serrano, 1964). Interpretar y comprender la realidad

Enfoque: Cualitativo (Tójar, 2006). Comprensión de los procesos

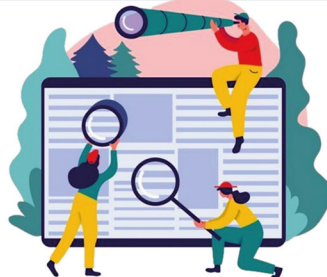
Método: Fenomenológico (Husserl, 1962). Descripción de una experiencia

Técnicas de recolección de información.

Revisión bibliográfica, dialogo de saberes y observación

Instrumentos de recolección de información.

Resumen Analítico Especializado (RAE), guion de preguntas, diario de campo



Tomado de: universidad de Sucre

Objetivos

Objetivo general.

Comprender las representaciones sociales del cuerpo de los profesionales de la Educación Física que integran el Colectivo Coreográfico Danzantes del Cerrillo de la ciudad de Pasto, para aportar al perfil ocupacional del licenciado en Educación Física de la Universidad CESMAG.

Objetivos específicos.

1. Identificar las concepciones de cuerpo de los profesionales de la Educación Física que integran el Colectivo Coreográfico Danzantes del Cerrillo de la ciudad San Juan de Pasto.
2. Describir los significados de cuerpo que tienen los profesionales de la Educación Física que integran el Colectivo Coreográfico Danzantes del Cerrillo de la ciudad San Juan de Pasto
3. Establecer las perspectivas ocupacionales del licenciado en Educación Física a partir de las representaciones sociales del cuerpo de los profesionales de la Educación Física que integran el Colectivo Coreográfico Danzantes del Cerrillo

Resultados

Objetivo	Categoría	Resultados
Identificar las concepciones que tienen los profesionales de la Educación Física que integran el Colectivo Coreográfico Danzantes del Cerrillo de la ciudad de Pasto con respecto al cuerpo.	Cuerpo instrumental	Corporeidad (Gallo, 2009 y Ruggio, 2011). Capacidades físicas (Gundlach, 1968) Salud integral (Álvarez, 2007)
	Cuerpo sociocultural	Expresión corporal (Schinca, 2000) Símbolo (Valencia, 2006) Felicidad (Jean Paul, 2007)



Tomado de: universidad pedagógica



Conclusiones

El cuerpo deportivizado y el cuerpo máquina pasa a convertirse a un cuerpo corpóreo con intencionalidad.

Se encontró conceptos de cuerpo divergentes y polisémicos, que se construyen a partir de la realidad.

El cuerpo como un medio de trasmisión de conocimientos relacionados con el mismo.

El cuerpo sale del concepto tradicional, para ser concebido desde la integralidad.

Nombre del autor

Leidy Paola Chachinoy Pejendino

José Mauricio Coral Mejía

Nathalia Jazmín Zambrano Loza

PÓSTER DE 2022 INVESTIGACIÓN



Ministerio de Educación
de Colombia



Centro de Estudios
y Creación Artística
en Iberoamérica



Título Ponencia

Transformando el territorio: gestores de bibliotecas comunitarias de Bogotá

Introducción

La lectura se entiende como una práctica cultural pues ya no solo se asocia con habilidades lingüísticas y psicolingüísticas, sino con las competencias necesarias para afrontar la vida como un ciudadano. El documento CONPES 4068 expone que Colombia tiene un nivel de lectura por debajo de lo esperado y un marcado desinterés en hábitos de lectura, escritura y oralidad. A pesar de los esfuerzos gubernamentales, su apropiación aún es insuficiente. Las bibliotecas comunitarias emergen como iniciativas de comunidades vulnerables para suplir la atención de las bibliotecas públicas y escolares, a través de actividades y servicios culturales que impulsen el liderazgo y la oportunidad de los ciudadanos. Deben entenderse como el acceso a la sociedad de la información y una constante evolución que apoya la alfabetización y el aprendizaje. Están lideradas por gestores que tienen la voluntad de convertirse en agentes clave de la autogestión, que interactúan, participan, enseñan y aprenden.



Palabras Claves

Bibliotecas comunitarias, gestores, territorio, tejido social.

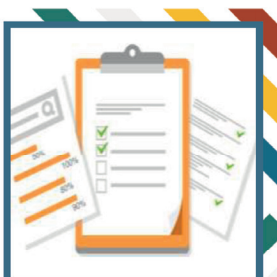
Metodología

Diseño: fenomenológico

Población: 40 gestores de las bibliotecas comunitarias

Muestra por conveniencia

Instrumentos: Cuestionarios (Fase 1) y grupos focales (Fase 2)



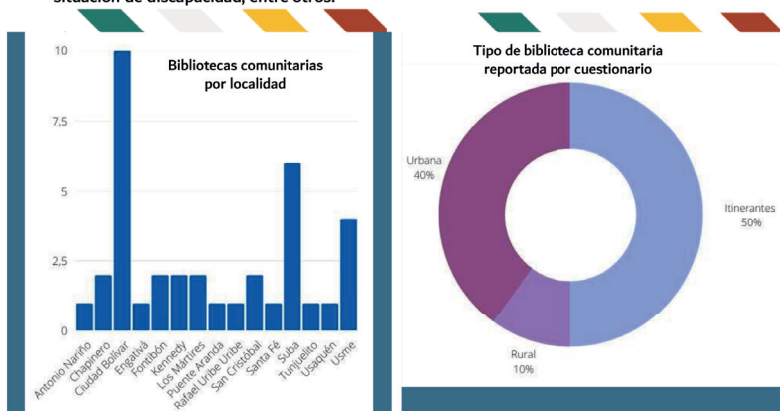
Objetivos

Mapear los recursos educativos utilizados por los gestores en bibliotecas comunitarias itinerantes, urbanas y rurales, que hacen parte de la mesa Distrital de bibliotecas comunitarias de Bogotá.

Resultados

Fase 1: Aplicación del cuestionario a gestores bibliotecas comunitarias (BC)

- 9 gestores BC respondieron la encuesta;
- 4 mujeres y 5 hombres.
- Edad: entre 28 y 58 años .
- Educación: (1) primaria (3) universitarios (2) posgradual (3) tecnológica.
- Experiencia: ente 4 y 10 años.
- Razones más destacadas sobre las motivaciones para ser gestor BC: apoyar a niños, niñas y jóvenes en procesos de lectura, escritura y oralidad.
- Público con el que interactúan en mayor medida: niños, niñas, jóvenes, adultos y adultos mayores.
- Público asistente a las bibliotecas presenta las siguientes características: invasión, desplazamiento, obrero, ama de casa, madre cabeza de hogar, cuidador, víctimas de violencia, situación de discapacidad, entre otros.



Conclusiones

Esta investigación está en curso y los análisis derivados, hasta el momento, evidencian:

15 localidades de la ciudad de Bogotá hay presencia de bibliotecas comunitarias, lo que muestra el interés de personas por mantener espacios para apoyar el desarrollo de la alfabetización, el aprendizaje, la generación del saber y el sentido de comunidad.

Los gestores que hacen parte de la mesa Distrital de bibliotecas comunitarias de Bogotá, reportan diferentes tipos de biblioteca; en este sentido, resulta fundamental para el mapeo de los materiales y recursos educativos utilizados por estos, adentrarnos a conocer las particularidades de las bibliotecas comunitarias en distintos territorios.

Nombre del autor

Docentes orientadoras: PhD. Educación: Claudia Alexandra Roldán Morales (caroldanquao.edu.co) y Magíster Lingüística y Español: Luz Ángela García Rojas (lagarcia@uao.edu.co)

Estudiantes del semillero Pensamiento, Lectura y Escritura (PLE): Angie Natchy Rosero Mejía (angie.rosero@uao.edu.co), Ana María Lotero Gómez (amlotero@uao.edu.co), Juan Camilo Pérez Morales (juan_c.perez_m@uao.edu.co) y Jhonatan Zambrano (jjonatan.zambrano@uao.edu.co)

PÓSTER DE 2022 INVESTIGACIÓN



Red Internacional
de Centros
de prácticas
pedagógicas
de las universidades
de América Latina y
el Caribe



Centro de Estudios
y Creación Artística
en Iberoamérica



Título Ponencia

Práctica pedagógica investigativa en tiempos de pandemia por COVID-19

Introducción

- El proceso de práctica pedagógica investigativa en la Facultad de Educación de la Universidad Mariana es un escenario indispensable en el proceso de formación de nuestros educandos; en estos tiempos de pandemia de COVID-19, la educación no se detuvo frente a la situación de salud; por el contrario, salió adelante, transformándose en aulas virtuales, trabajo independiente, acompañamiento individual a estudiantes, asesoría a través de Whatsapp, visitas domiciliarias, entre otras formas de llegar a los niños y continuar con la prestación de servicio educativo. Este artículo presenta la reflexión de algunos estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, quienes presentan su percepción del proceso.



Palabras Claves

Práctica pedagógica y COVID 19

Metodología

- Paradigma de investigación: Cualitativa Álvarez y Gayou (como se citó en Arenas y Torres, 2018).
- Enfoque de investigación: Crítico-social Según Maldonado (citado por Ticona Condori, Mamani, Santos, 2020)
- Tipo de investigación: Investigación acción (IA) Elliot (como se citó en Botella y Ramos, 2017)



Objetivos

Actualizar el proceso de práctica pedagógica investigativa que realizan los estudiantes de pregrado en educación de la Universidad Mariana y la Universidad César Vallejo de Perú mediante un análisis evaluativo que contemple la educación presencial y virtual.

Resultados



A través de la investigación de la práctica pedagógica, los docentes formados se exponen a las realidades escolares desde diferentes teorías, enfoques y direcciones con el fin de construir conocimiento pedagógico a través de propuestas innovadoras, de intervención o de apoyo pedagógico que contribuya a solucionar los problemas del contexto educativo en el que se desarrolla.

Horizontes de sentido:

- Región y territorio
- Región e impacto social
- Competencias investigativas



Conclusiones

Teniendo en cuenta el análisis del mapa investigativo de los egresados en la categoría de "región títulos y temáticas" se evidencia una tendencia (relevancias) en estudios sobre lecto-escritura y convivencia escolar en los contextos

La práctica pedagógica investigativa comienza a crecer en el corazón desde el primer momento en que decimos "quiero ser maestro o maestra" y damos nuestro primer paso a un establecimiento educativo.

A partir de los procesos desarrollados a nivel de investigación se logra comprender que los territorios albergan realidades sociales, históricas, geográficas, ambientales, educativas que requieren la intervención de la academia, en esta interacción académico social, se logran vincular saberes reales

Nombre del autor

Licenciatura en Educación Básica Primaria
Universidad Mariana

Grupo de investigación: FORMA
Maria Victoria Villacrez

PÓSTER DE 2022 INVESTIGACIÓN



Centro Internacional
de Ciencias
para la Promoción y
Desarrollo de la
Comunidad



Centro de Estudios
y Creación Artística
en Iberoamérica



Título Ponencia

Experiencia plástico sensorial desde el re uso del poliestireno expandido, un reto de diseño desde el Carnaval de Negros y Blancos de Pasto.

Introducción

En el Carnaval de Negros y Blancos de San Juan de Pasto, el residuo poliestireno expandido resultante de obras de carnaval según esta investigación, oscila entre 23.800 kgs, situación de gran preocupación desde una mirada con responsabilidad ambiental; en este sentido, la investigación " Productos alegóricos de carnaval desde el re uso de poliestireno expandido", buscó desarrollar una transformación del material con el fin de reusarlo en obras carnaval, para contribuir con la minimización del desperdicio y sus efectos de contaminación.

Es así como a través del uso de materiales no polares, se logra un proceso de transformación que permite usar su hallazgo en procesos de acabados de obras carnaval, minimizando el residuo cuyo destino es el relleno sanitario Antanas.



Figura 1 y 2 – Investigación: Desarrollo de productos alegóricos al carnaval de San Juan de Pasto a través del re uso del poliestireno expandido resultante de la elaboración de obras de carnaval vinculando sectores poblacionales vulnerables de la comunidad portadora del bien patrimonial. Autor: Caroli Suárez Solarte – Luis Armando Burbano 2022

Palabras Claves

Re uso poliestireno expandido – Icopor y carnaval

Metodología

En el marco de la investigación creación, se determinan aspectos experimentales que conducen a la prueba y error sobre el manejo del material desde la perspectiva del reuso; sus hallazgos fueron relevantes y se determinó su aplicación a partir de un estudio químico enfocado en la usabilidad del hallazgo. Es así como se determinó realizar un taller participativo sobre reuso con tres artistas de carnaval, uno de ellos investigador de este proyecto; quienes acreditados en el carnaval virtual 2021, tomaron parte activa de esta iniciativa que busca además constituirse en un proyecto que tributa al emprendimiento ambiental, desde el Carnaval de Negros y Blancos de Pasto.



Figura 3 y 4 – Investigación: Desarrollo de productos alegóricos al carnaval de San Juan de Pasto a través del re uso del poliestireno expandido resultante de la elaboración de obras de carnaval vinculando sectores poblacionales vulnerables de la comunidad portadora del bien patrimonial. Autor: Caroli Suárez Solarte – Luis Armando Burbano 2022



Objetivos

Generar nuevas alternativas de intervención del poliestireno expandido usado en carnaval a través de la experimentación como material alternativo

Resultados

Material alternativo emulsionado que interviene en proceso de empapelado.

Material alternativo soluble que se puede implementar en los acabados de obras artísticas de carnaval, como aplicación final de las obras de exposición.



Figura 5 y 6 – Investigación. Desarrollo de productos alegóricos al carnaval de San Juan de Pasto a través del re uso del poliestireno expandido resultante de la elaboración de obras de carnaval vinculando sectores poblacionales vulnerables de la comunidad portadora del bien patrimonial. Autor: Caroll Suárez Solarte – Luis Armando Burbano 2022

Conclusiones

Desde una mirada con responsabilidad ambiental a través del criterio “re uso”, se puede precisar la oportunidad donde el material es susceptible de reutilizar para el mismo carnaval en una primera fase; no obstante bajo ciertos cuidados operativos que hacen viable esta propuesta de aplicación.

En este sentido, se recomienda desarrollar una estrategia que permita formar a la comunidad de carnaval para este fin, donde se especifique las condiciones de recolección y con ello su clasificación, lo cual viabiliza y facilita dicho proceso que si bien requiere de una inversión importante, compensa la negativa de llevar este residuo al relleno sanitario de la ciudad y que además puede derivar en una segunda fase en aspectos referidos a la creación de ideas de negocio desde una dimensión ambiental y cultural, todo lo anterior trabajado desde el Carnaval de Negros y Blancos de Pasto – Colombia.

Nombre del autor

Caroll Suárez Solarte – Investigadora Líder del Proyecto
Luis Armando Burbano – Investigador.

Grupo de Investigación ARTEFACTO
Departamento de Diseño
Universidad de Nariño

PÓSTER DE 2022 INVESTIGACIÓN



Red Internacional de Docentes Investigadores en Arte y las Culturas



Centro de Estudios y Creación Artística en Iberoamérica



Titulo Ponencia

PIEL Y TINTA: HISTORIAS COMUNES

Introducción

En este proyecto se señala a la propia piel como medio expresivo a través de los tatuajes, una práctica milenaria que fue mutando a través de la historia, muchas veces estigmatizada, pero que hoy en día es un procedimiento muy popularizado. Partimos de la premisa del tatuaje como un recurso para contar nuestra historia, que en líneas generales son las historias de todos: amor, muerte, logros, abandonos, experiencias y pertenencias. La piel habla sobre nosotros, muchas veces con marcas o cicatrices involuntarias o accidentales, pero también podemos elegir comunicarnos a través de marcas programadas, pensadas y diseñadas para recordarnos lo que nos resulta indispensable no olvidar, eso que queremos que perdure, que no se pierda.



Palabras Claves

piel - tatuajes - historias - proyecto site specific

Metodología

Piel y tinta: historias comunes es un proyecto de investigación-creación, que se enmarca en el Proyecto de Extensión: *Espacio Expositivo Vigil* en el que participaron cátedras de la Facultad de Arquitectura/UNR, Diseño Industrial/UNR y la Escuela Provincial de Artes Visuales "General Manuel Belgrano" N° 3031. Se crearán siluetas de cuerpos en material rígido (mdf) sobre los cuales se montarán planos de papel vegetal superpuesto en capas, como capas de piel, acompañado de figuras en papel calado con la estética de tatuaje tradicional americano, que es el estilo que dio inicio al tatuaje como lo conocemos hoy en día. Así, se crea un juego de superposiciones y transparencias que contarán nuestras historias.

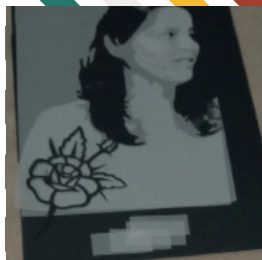


Objetivos

- Recuperar al tatuaje como una forma de narrar historias con la propia piel, corporizar la palabra.
- Experimentar con las transparencias y superposiciones como medio expresivo.
- Explorar las relaciones entre memoria y piel a través de las imágenes tatuadas.

Resultados

Este Proyecto se encuentra en etapa de producción para su exhibición en elEspacio Expositivo Vigila



Conclusiones

Elegir cómo contar nuestra historia, cómo mostrarla a los demás a través del arte, de la tinta, sobre nuestra propia piel como soporte si es que así lo deseamos, no debería ser motivo de miradas recriminatorias. El arte tiene infinitas formas y nos daremos cuenta que al final nuestras vivencias se parecen más de lo que pensamos, compartimos piel e historias más allá de la tinta.

Nombre del autor

BRASSART, JULIETA

PÓSTER DE 2022 INVESTIGACIÓN



Red Interdisciplinaria
de Investigaciones
Artísticas y Científicas
del Sur Global y
del Cono Sur



Centro de Estudios
y Creación Artística
en Iberoamérica



Título Ponencia

“ATAMÁ”

Introducción

En el litoral argentino, existió la Nación Chaná, un pueblo guerrero, silencioso, hijos del río y *Tijuiném*, que a consecuencia de la conquista fue atacado y devastado quedando sepultada su rica cultura. Con ayuda de Don Blas Jaime, último descendiente chaná vivo, se intenta rearmar el mapa cultural de nuestra cultura ancestral y recuperar la memoria del pueblo, su lengua, sus costumbres y sus creencias.

El Proyecto *Atamá* propone un acercamiento sensible al entorno cotidiano de la aldea chaná y al mismo tiempo con la fibra más íntima de nuestro ser como humanos (de humus), volver a reconectarnos integralmente a la naturaleza, los sonidos, los aromas, sus transformaciones, sus movimientos, es decir ... “bosquizarnos”.



Palabras Claves

Barro – Cultura Chaná – Proyecto *Site Specific*

Metodología

Atamá es un proyecto de investigación-creación que se enmarca en el Proyecto de Extensión: *Espacio Expositivo Vigil*, en el que participaron cátedras de la Facultad de Arquitectura/UNR, Diseño Industrial/UNR y la Escuela Provincial de Artes Visuales “General Manuel Belgrano” N.º 3031. Para este Proyecto Final de la carrera de Tecnicatura de Artes Visuales, se investigó la cosmología de la Nación Chaná, su historia, su territorio, sus costumbres y producción cerámica para recuperar sus significaciones y traer su memoria al presente. Se utilizaron para la producción de este proyecto distintas tierras locales costeras del Paraná con sus respectivos tirajes de muestra, pruebas de color, mezclas y temperaturas. También se experimentó con tintes naturales vegetales y minerales para el teñido de las telas que forman parte de la instalación *site-specific*.



Objetivos

- Recuperar la memoria de la Nación Chaná a través del lenguaje de la cerámica.
- Proponer un Proyecto *Site Specific* que invite a reflexionar acerca de la relación ser humano-naturaleza con la intención de repensar nuestra reciprocidad con lo viviente.
- Investigar las tierras locales, las materialidades no perjudiciales al medioambiente para la producción de los objetos de la obra.

Resultados

Este Proyecto se encuentra en etapa de producción para su exhibición en el *Espacio Expositivo Vigil*.



Conclusiones

Atamá, en lengua chaná significa “agua que corre”, y así llamaron al río Paraná los habitantes de esta región. El suelo guarda la historia de un tiempo del que fue testigo y las aguas fluyen llevando y trayendo vestigios de tanta riqueza, esa misma que nuestros ancestros supieron ver, respetar y defender y de la que somos parte. Por ello, recuperar la memoria de la Nación Chaná nos invita a reflexionar sobre uno de los pueblos originarios de nuestra región y a repensar vínculos más sensibles con lo viviente.

Nombre del autor

Paula Lingua

PÓSTER DE 2022 INVESTIGACIÓN



Red Internacional
de Investigación
Artística y
Creativa



Centro de Estudios
y Creación Artística
en Iberoamérica



Titulo Ponencia

"Marcad+s"

Introducción

La violencia contra las mujeres abarca una amplia gama de actos, desde el acoso verbal y otras formas de abuso emocional, al abuso físico o sexual cotidiano, hasta su extremo más cruel: los femicidios. La recopilación de datos sobre femicidios es un reto, en gran parte porque los sistemas policiales de recopilación de datos que documentan los casos de homicidio no tienen la información necesaria, o no se notifica la relación entre la víctima y el perpetrador o los motivos del homicidio, y mucho menos en casos relacionados con el género.



Palabras Claves

Violencia de género – Proyecto Artístico *Site Specific* – Femicidios en Rosario

Metodología

Marcad+s es un proyecto de investigación-creación que se enmarca en el Proyecto de Extensión: Espacio Expositivo Vigil, en el que participaron cátedras de la Facultad de Arquitectura/UNR, Diseño Industrial/UNR y la Escuela Provincial de Artes Visuales "General Manuel Belgrano" N.º 3031. Se realizaron búsquedas minuciosas y detalladas de datos en páginas (<https://www.normalopezsf.com.ar/mapa-de-femicidios-de-argentina>) con la intención de relevar los nombres de las víctimas desde el 2015, fecha que comienza el Ni una menos, hasta la actualidad en la ciudad de Rosario. La experimentación con la técnica de arcilla de papel permitió dejar una huella sutil sobre la pasta, huella que nos exhorta a reflexionar críticamente sobre esta situación.



Objetivos

- Concientizar y visibilizar acerca de la problemática de los femicidios a través de una propuesta estética.
- Explorar la técnica de la arcilla de papel para la producción de los pies-huella.
- Investigar sobre los casos de femicidio en Rosario, poniendo de relevancia la cantidad para dar cuenta de la magnitud del problema.

Resultados

Este Proyecto se encuentra en etapa de producción para su exhibición en el *Espacio Expositivo Vigil*.



Conclusiones

Marcad+s. Un alud de muerte en Santa Fe, es un proyecto artístico que hace visible los casos de femicidio en nuestra región, específicamente en Rosario y desde el comienzo del movimiento Ni Una Menos. Con este trabajo de investigación creación, no sólo se muestran los datos concretos, sino que se intenta concientizar y sensibilizar sobre esta problemática tan acuciante. Tristemente, esto ocurre día tras día, hora tras hora, y nos puede tocar a cualquiera de nosotras o cercano a nosotras/os. Múltiples pies realizados en cerámica y que llevan el nombre de las Marcad+s, se acumulan en una fría mesa de morgue, bajo una luz brutal que espera justicia.

Nombre del autor

Paulina Ferreyra

Este libro presenta la compilación de artículos resultados de las ponencias presentadas el IV Congreso ENCIDIARTEC de REDARTYC, realizado en la Universidad Nacional de Rosario en Argentina; este encuentro celebra la diversidad cultural, a través de procesos de investigación + creación realizados en latinoamérica.

Este contenido intercultural recoge la pluralidad presente en Norte América, Colombia, Perú, Ecuador y Argentina, cuyas experiencias, diálogos e intercambios configuran un tejido colectivo entre el saber, hacer y sentir. En este orden de ideas, más allá de las reflexiones académicas, esta obra da cuenta de la práctica colaborativa y participativa presente en la construcción de nuevo conocimiento, evidenciada en las diferentes propuestas artísticas que integran la danza, el teatro, el canto, la fotografía y la recuperación de culturas ancestrales desde la educación como expresiones que enriquecen el debate en la investigación, lo cual amplía los modos de comprender y habitar el territorio.

Así, el libro se presenta como un espacio de convergencia entre pensamiento y creación, donde la palabra, el cuerpo y la imagen dialogan para proyectar nuevas formas de entender a latinoamérica desde la sensibilidad, la memoria, la acción colectiva y el humanismo presente en las Artes y las Culturas.

ISBN 978-631-6856-02-9



9 786316 856029

hya ediciones

hya Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR

UNR Universidad
Nacional
de Rosario



75 Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



CEGA Centro de Estudios
y Creación Artística
en Iberoamérica

Red Internacional
de Docentes
Investigadores
de las artes y
las culturas



Experiencias Investigativas

INVESTIGACIÓN **EN** ARTES Y CULTURA

Latinoamérica

hya ediciones

Compiladores: Sabina Florio, Cynthia Blaconá, Caroll Suárez Solarte