



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COORDINACIÓN DE POSGRADO EN MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE ARTES
DE AMÉRICA LATINA: ESTUDIOS COMPARADOS**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA
AURORA LECHUGA RODRÍGUEZ

TUTOR PRINCIPAL:
DR. AXEL DIDRIKSSON TAKAYANAGUI
IISUE-UNAM

CD. UNIVERSITARIA, CD. MÉXICO, MAYO DE 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Mi primer y más grande agradecimiento va para el doctor Axel Didriksson Takayanagui, por ser el principal tutor y director del presente trabajo, y porque, como excelente amigo, me ha ayudado a vislumbrar, mediante este tipo de exploraciones, un camino profesional prometedor. Me queda claro que, luego del cierre de este ciclo (administrativo y académico), viene un presente y un futuro más creativos, con proyectos afines y compartidos.

Querido doctor: Gracias a usted, siempre me sentí respaldada, pues me enseñó a creer en mí, a pesar de enfrentarme a un mundo académico elitista y excluyente. Sus consejos y recomendaciones para acudir a seminarios y viajes al extranjero contribuyeron para que cuente ahora con una perspectiva más amplia del ser y el quehacer educativo, lo mismo que me han llevado a comprender que las investigaciones no deben hacerse en solitario. Soy, sin duda, la estudiante más privilegiada porque coincidí con el mejor tutor del mundo.

Agradezco también al doctor Ramiro Noriega, rector de la Universidad de Artes de Guayaquil, Ecuador, y a la doctora Sandra Torlucci, rectora de la Universidad Nacional de Artes de Buenos Aires, Argentina, por su más que amistoso trato, y por permitirme la entrada a sus espacios académicos, donde gracias a sus docentes, estudiantes y responsables de áreas, conocí dos modelos educativos dignos de ser replicados no solamente en las artes sino en otros campos de la educación superior en todo el mundo.

En el mismo tenor, agradezco muy especialmente a Susan Johanna Togra Díaz, Daniela Espinoza y Michelle Zamora, por auxiliarme a gestionar las 20 entrevistas que sustentan este trabajo y, más allá de eso, por su permanente acompañamiento, y por velar incluso por mi integridad física cuando se presentó alguna inesperada o extraordinaria complicación.

Doy gracias por igual a cada uno de los estudiantes, docentes y responsables de Área, tanto de la UArtes de Guayaquil, como de la UNA de Buenos Aires, cuyos nombres han quedado registrados en mis consultas, análisis, bitácoras o entrevistas. Su tiempo, pero sobre todo su perspectiva sobre la educación, han permitido describir de una mejor manera la complejidad de los proyectos educativos en artes que encabezan o en los que participan. Esperemos que proyectos como los suyos se sigan difundiendo en los lugares más distantes, o donde más hagan falta, y que el mundo todo conozca las maravillas de este nuevo paradigma educativo en las artes.

Mi más grande agradecimiento adicional para las doctoras Alma Herrera Márquez y Ana Lúcia Gazzola, y los doctores Enrique Ruiz Velasco Sánchez y Freddy Álvarez González, todos ellos cotutores de la presente tesis, pues sus observaciones me permitieron ampliar o centrar convenientemente mis perspectivas; gracias por su lectura y apoyo. Por otra parte, cada uno de ustedes ha sido fuente de inspiración para seguir adentrándome en este campo educativo.

Agradezco igualmente al querido profesor Daniel Olivares Viniegra, de la Facultad de Filosofía y Letras, por ayudarme con el arduo trabajo de redacción y corrección de estilo de esta tesis, tal y como lo hizo con los dos artículos que sobre esta misma temática fueron publicados en la revista CLACSO.

Mi gratitud, del mismo modo, a las autoridades del Centro de Ciencias de la Complejidad C3, donde fui aceptada como investigadora asociada. En especial a su director, el doctor Alejandro Frank Hoeflich, y a la coordinadora académica, doctora Ana Leonor Rivera, así como al querido maestro y amigo Manolo Cocho, y a mi amiga Esperanza Hernández Olalde, por compartir cubículos, proyectos de artes y proyectos académicos de relevancia internacional.

Dedicatorias

En primer término, me permito dedicarme unas cuantas líneas a mí misma, así esto pudiera considerarse una falta más o menos grave a los protocolos, toda vez que esta tesis y el grado que con ella obtengo superan en dificultad y esfuerzo los dos peldaños profesionales que les preceden, y han redundado en un proyecto mucho más generoso en cuanto a la aportación de conocimientos, en cuya persecución incluso viví de cerca uno de los actos más violentos de mi vida. Aun así, sobreviví y seguí de pie para concluir este y otros trabajos concomitantes. Gracias a todo ello hoy me siento libre y un tanto más empoderada para seguir construyendo, cada día, un mundo mucho mejor.

Dedico también este trabajo a mi familia. A mi papá, Alfonso Lechuga; a mi mamá, Basilisa Rodríguez, y a mis hermanas: Cristina, Karime y Celia. Lo mismo que a mis sobrinos Oscar Eduardo (Lalito), Mauricio Joshua (Mau), Jesús Rafael (Jesusito). Cada uno de ellos, mi fuente de paz y felicidad.

Asimismo, este trabajo queda dedicado a Juan Gabriel Flores, por cuidarme y acompañarme “literalmente” en el transcurso del camino a la universidad, y más allá de ella. Por escuchar con paciencia mis impaciencias, lo mismo que mis motivaciones personales y profesionales: por conocerme y aceptarme tal y como soy.

Este trabajo lo dedico también a los profesores que han modificado mi rumbo académico, y a mis amigos del alma todos. Además de los ya mencionados en los agradecimientos, y entre los que aquí alcanzan lugar: al doctor Telémaco Talavera, a la doctora Annette Insanally, a Sandra Espino, a Patricia Ducoing, a Lourdes Palacios, y a Arizbeth y Gina, esperando me disculpen por no haber coincidido físicamente con ustedes, tanto como quisiera, durante los últimos meses o años.

Por último, dedico especialmente este trabajo de investigación a cada persona que se siga sintiendo inspirada en crear redes de investigación o colectivos interdisciplinarios (iguales o similares) a los que en este trabajo se exponen y comentan.

Índice

Introducción	7
Justificación	10
Primera parte. Marco teórico y metodológico	18
1.1. Periodización del concepto de Educación Artística	18
1.2. Marco Teórico: Educación Artística Superior. Su complejidad	22
1.3. Marco metodológico: Estudios comparados en Educación Artística pública de nivel superior	27
Segunda parte. Universidades de Artes públicas (acercamiento a su creación y propuesta educativa). Estudios comparados	46
2.1. Universidad de las Artes (UArtes), Guayaquil, Ecuador	47
2.1.1. Antecedentes	47
2.1.2. Oferta educativa superior	53
2.1.3. Docentes en educación artística	58
2.1.4. Vínculos con la comunidad y transversalidad	63
2.2. Universidad Nacional de las Artes (UNA), Buenos Aires, Argentina	72
2.2.1. Antecedentes	72
2.2.2. Oferta educativa superior	76
2.2.3. Docentes en educación artística	79
2.3.4. Extensión con la comunidad	81
Tercera parte. Proyectos interdisciplinarios de las universidades de artes públicas. Estudios comparados	85
3.1. Universidad de las Artes, Guayaquil, Ecuador	85
3.1.1 Proyecto Reconstrucción de la identidad femenina: La reinserción social de la mujer desde un proceso de creación interdisciplinar (Centro de Rehabilitación Femenino de Guayas)	86
3.1.2. Proyecto Contar Contando (tradición oral)	93
3.1.3. Programa de conservación Amazona Lilacina	98
3.2. Universidad Nacional de las Artes, Buenos Aires, Argentina	104
3.2.1. Proyecto Bailarines Toda la Vida. Danza Comunitaria	105
3.2.2. Proyecto Nexos	114
3.3. Estudio comparado entre las propuestas	121

3.3.1. Semejanzas	121
3.3.2. Diferencias	125
3.3.3. Confluencias	130
Conclusiones	136
Referencias	145
Anexos	153
Anexo 1. Fichas técnicas de las entrevistas	154
Anexo 2. Fichas técnicas de los proyectos y materiales audiovisuales consultados	160

Introducción

En primer término, resulta pertinente aclarar que el periodo de investigación y trabajo de campo al que nos avocamos se sitúa primordialmente entre 2018 y 2021, si bien la precedente y procedente investigación requiere, por supuesto, trazar una línea del tiempo, lo mismo anterior que concomitante, que nos permita desentrañar los momentos claves que ha seguido el proceso histórico-social que desemboca en el actual concepto de Educación Artística, así como los retos, implicaciones, acciones y aportaciones de esta última respecto del igualmente desafiante escenario de la enseñanza de las artes en el momento actual, y particularmente en el nivel superior.

En cuanto al marco teórico, que exponemos en la Primera Parte de este trabajo, conviene destacar que, a pesar de que la perspectiva de la Complejidad no ha sido mayormente considerada en recientes investigaciones sobre la educación artística en el nivel superior, esta ha sido incorporada de facto (y tan paulatina como crecientemente) en la organización curricular de la mayoría de las universidades. De ahí que consideremos importante dar a conocer, de manera general, cuáles han sido las transformaciones que tal línea de acción aporta al conocimiento artístico contemporáneo. Es en renglones como este que intentamos consignar saberes y opiniones que posibiliten al campo de la investigación en Educación Artística seguir entablando debates (nacionales e internacionales) que igualmente permitan evaluar la labor de docentes, estudiantes e investigadores en relación con sus actuales quehaceres, tanto respecto del estudio y ejecución de sus disciplinas, como en cuanto a sus reales vínculos o aportes para con la cultura, la unidad académica y lo social, para, con todo ello, generar (o regenerar) las políticas educativas públicas que orienten la creación de más escuelas superiores de formación en artes en el ámbito latinoamericano.

En la Segunda Parte desplegamos nuestro acercamiento a algunas propuestas de vanguardia que, en cuanto a formación artística, han emprendido algunas instituciones de educación superior en nuestro continente. En cuanto al origen y misión de estas nuevas universidades no podemos sino coincidir con la afirmación de Ramiro Noriega,¹ rector de la Universidad de las Artes de Guayaquil, cuando afirma que estas escuelas han sido creadas para “perturbar antecedentes”, lo cual implica “oxigenar la reflexión en el campo académico, en el campo científico y por supuesto en el campo artístico”, toda vez que “esa resonancia, esa inercia” es la que permite mejorar la calidad del debate en y entre las instituciones” (Noriega, 2021).

En la Parte Tercera y con énfasis en nuestra perspectiva de estudios comparados, describiremos y analizaremos algunos proyectos interdisciplinarios que muy recientemente se vienen desarrollando en la Universidad de las Artes de Guayaquil y la Universidad Nacional de las Artes de Buenos Aires, mismo que, impulsados desde este nuevo modelo de universidad, han desembocado en notables trabajos de vínculo con la comunidad y en el ejercicio de una verdadera extensión cultural. Se ilustran también los procesos e interrelaciones que derivan del trabajo interdisciplinario, lo mismo en cuanto a la producción de conocimientos mediante investigación, que en cuanto a la producción artística por parte de los profesionales, quienes, ya sea desde dentro, o inclusive por fuera, se vinculan con estas escuelas de artes. Esto es, daremos cuenta de las nuevas interacciones susceptibles de darse entre docentes, estudiantes de diferentes profesiones de artes y las personas de las distintas comunidades. Mostraremos además que el proceso y resultado de estos productos artísticos son de suma relevancia educativa y social, pues actúan en beneficio directo e inmediato, ante todo de las denominadas comunidades vulnerables, entre las que se encuentran mujeres privadas de la libertad, comunidades indígenas y pacientes hospitalizados en

¹ Rector en el periodo 2015-2021. Cuenta con dos décadas de experiencia como autoridad académica y profesor universitario. Doctorado en Literatura General y Comparada por la Universidad Sorbonne Nouvelle, París 3, se ha desempeñado como ministro de Cultura del Ecuador, agregado cultural de la Embajada del Ecuador en Francia, profesor de la Universidad San Francisco de Quito, entre otros cargos. Ha contribuido a la institucionalización de la UArtes como presidente de la Comisión Gestora y Rector desde sus inicios.

zonas con escasos recursos económicos. Ello sin descontar el interés por el desarrollo sustentable de los entornos, la atención a la ecología e inclusive, (o en específico) la defensa de especies en extinción.

Como corresponde metodológicamente, en un apartado más señalaremos las coincidencias y diferencias educativas entre esas dos universidades de Arte públicas en las cuales tuvimos la fortuna de realizar nuestra exploración de campo; entornos académicos que, independientemente del crecimiento profesional, nos aportaron también experiencias de lo más vitales y gozosas.

Finalmente, el marco teórico y metodológico y la ruta crítica en su momento descrita se complementan con los Anexos donde consigno referencias documentales diversas, las fichas técnicas de las entrevistas realizadas y de los principales materiales audiovisuales o bibliográficos revisados, y otros cuadros de datos que sustentan la presente investigación y sus conclusiones.

Justificación

Las universidades de artes públicas² de América Latina y el Caribe han logrado un paulatino reconocimiento en el ámbito formativo a nivel mundial. Cabe destacar que, desde una perspectiva pedagógica y desde mi propio quehacer profesional, este tema atrajo mi atención luego de revisar varias lecturas en las cuales se concluía que la educación superior en artes en nuestros países latinoamericanos resultaba exitosa, siempre y cuando el origen económico de los educandos (y, por ende, de las propias escuelas) fuera extraordinariamente alto. La educación en artes se convertía, entonces, en una formación elitista que condenaba a la mayor parte de la población a renunciar a una educación artística profesional. Decidí, por tanto, iniciar este proyecto de investigación educativa desde una perspectiva crítica, social y cultural, aplicando una metodología de educación comparada, con la idea de contribuir a la comprensión de algunas realidades propias de nuestra región.

Por fortuna, frente a tal visión excluyente, es claro que siempre ha existido otra corriente que pondera el estudio de las disciplinas artísticas como una práctica, a más de humanista, formativa de la personalidad, didáctica, terapéutica y hasta psicosomática (Castoriadis, 1999), es decir, biológicamente necesaria, y, por ende, esencial y primordialmente democrática (Adorno, 1961, 2005a y 2005b), toda vez

² Usaremos aquí de manera amplia el término universidad pública, en el entendido de que normalmente corresponde o engloba a las universidades nacionales (si bien pueden existir también universidades estatales e inclusive municipales o departamentales). Al respecto, conviene recordar que una universidad pública no tiene un dueño con intereses ni concepciones religiosas, doctrinas o ideologías particulares, sino que es *la universidad de todos*. Mediante esta institución educativa, el Estado resume la expresión de la voluntad nacional, y es desde esa perspectiva que desarrolla sus funciones fundamentales de docencia, investigación-creación y extensión. Por otra parte, y en lo general “es una institución de educación superior que existe para cumplir con el derecho ciudadano a la educación en todos sus niveles, de acuerdo con los conocimientos y la formación ciudadana que la sociedad define como necesarios. Una universidad pública desarrolla la investigación que la nación necesita para aumentar sus conocimientos y enfrentar sus problemas, y está comprometida a entregar a toda la comunidad del país el producto de su trabajo, extendiendo sus estudios y creaciones más allá de los límites de sus dependencias. Su pluralismo es una consecuencia necesaria del hecho de ser una universidad de todos. De aquí también deriva la transparencia de su gestión y las normas que rigen su convivencia interna” (facso.uchile.cl, 2010)

que en cada ser humano existe una vena artística que debe explorarse, conocerse, canalizarse, incorporarse y hasta explotarse de manera positiva.

Y aunque inclusive dentro y fuera de las instituciones educativas existen disputas en cuanto a lo que deben ser las artes, sus niveles de conocimiento, de afección o de trabajo, el consenso concuerda en señalar que las disciplinas artísticas se encuentran vinculadas con casi todas las actividades humanas. Cuando una persona piensa creativamente, casi sin duda ejercita alguna veta relacionada con el arte; al tiempo que, cuando aparece la creatividad, también aparece la sensibilidad afectiva (Eisner, 2004). Así, para nadie resulta insólito que el arte se vincule también de algún modo con el trabajo, la industria, la ciencia, la tecnología o la economía, y que en mayor o menor medida resulte útil para resolver todo tipo de problemas. De ahí también que en algunas legislaciones aflore ya la declaración del derecho a la educación artística desde temprana edad y con alto nivel de calidad.

Para precisar nuestro objeto de estudio, comenzaremos por esbozar las determinantes que dieron origen al modelo de educación artística tradicional, un modelo de educación escolar que, por lo demás, se ha venido asentando sobre el supuesto de que *desarrollo* significa fundamentalmente crecimiento económico y no crecimiento social. Así, Schultz (1985, p.16) señala que en tal modelo la educación se concibe apenas como capital humano con dos orientaciones notables: “habilidades y conocimiento”. Desde esta perspectiva se considera que, a mayor nivel de capital humano, mayores resultan las tasas de crecimiento económico, y es en este contexto que el arte y la educación artística, en sí, se ven afectados por ciertos estándares impuestos por organismos internacionales como la OCDE, los cuales solamente contemplan valores como el valor agregado; como resultado de ello, las áreas del conocimiento son tratadas también como una mercancía, pues en su modelo de *capital humano* lo primordial que se valora es la competitividad y la productividad. Según los partidarios de esta tendencia, tanto en el contexto escolarizado básico, como en el de las universidades, se debe

maximizar la distribución del conocimiento técnico y administrativo de los estudiantes, a fin de dotarlos de un oficio que les permita ubicarse en una especie de categoría de “empleados valiosos” en un mercado donde puedan ofertar sus obras, así por ejemplo en galerías de arte, en proyecciones internacionales, en sectores susceptibles de comprar obras de gran valor económico, o bien colocarse al servicio del entretenimiento cultural. Lo cierto es que el espacio de las empresas que ofertan arte sigue siendo elitista y, por ende, de muy difícil y escaso acceso. No obstante, desde este paradigma de educación artística y su producción en artes, todo lo anteriormente enunciado es lo que (se) vende o lo que se produce en los medios masivos: programas de series de televisión, cine, discos u otros productos. En pocas palabras, lo que ha de vincular al artista con la oportunidad de empleo, es el consumo de un bien estético, casi siempre relacionado con la “fama”, y con la idea de lo redituable.

Ligadas con este modelo se desprenden situaciones como que aún a finales de los 80, en las escuelas superiores de artes visuales se consideraba fundamental que los artistas aplicaran técnicas y materiales para conservar al menos cien años alguna pintura, aunque de preferencia se pretendía que la pieza se conservara para siempre. Por otra parte, es sabido que para estudiar en el Conservatorio de Música se requiere todavía un aproximado de ocho años de estudio formal (en una carrera como la de pianista), para, al egresar, no contar con la certeza de acceder a un campo laboral digno. Este es un problema no resuelto de las mayorías de las profesiones del arte, donde prevalecen los estigmas de la “alta cultura”, de lo que se considera valioso y estético y de lo que se considera redituable. Por motivos como estos es que miles de jóvenes desisten de estudiar una carrera profesional, en tanto que sigue imperando en las familias la idea de que sus hijos “desperdicien su tiempo en el estudio de una profesión en la cual no podrán ejercer por falta de espacios y reconocimiento social”.

De esta manera, las experiencias de cambio de paradigmas en cuanto a la enseñanza de las profesiones artísticas con una perspectiva humanista son

apenas de cuño reciente, y son la que tienen que ver con una oferta educativa basada en lo interdisciplinario, lo multidisciplinario y lo transdisciplinario. Ese deslizamiento o reacomodo implica también dejar atrás el ya anquilosado concepto Bellas Artes e intentar una abierta inmersión en el Arte Contemporáneo (Gablik,1986), esto porque todo proceso de ruptura de paradigma educativo en artes implica igualmente reajustes, experimentos, recreación de la práctica docente y hasta del mismo concepto de creación de las artes. Incluso desde la propia dinámica del capitalismo, ya desde los años 70, en Austria, en la ciudad de Linz, con los *Ars Electronica* se echaron a andar diversos proyectos conectados con sitios tan remotos como Tokio o bien surgieron los primeros indicios de reconocidas empresas privadas que invirtieron fuertes sumas monetarias para impulsar proyectos basados en investigación, apostando a la formación de artistas que aplicaran por lo menos una visión prospectiva de la realidad. Nacieron así también los *The Future Lab*, laboratorios donde se patrocinan proyectos o artistas que han de marcar tendencias en la industria o en la tecnología. Pero considerar al arte una mera mercancía, como ya se dijo, no pareciera ser el camino mejor, si bien para el mercado la aportación estética tiene siempre gran valía (si no es que la coloca en el centro), sobre todo cuando se habla de innovación y diseño, como lo demuestran en todo momento las empresas de autos, telefonía, ropa u otros productos de consumo habitual. No obstante, la real formación de profesionales del arte ha sido casi siempre una asignatura pendiente por parte de casi todos los gobiernos (lo mismo de derecha que de izquierda), los cuales suelen priorizar otras urgencias, al tiempo que desestiman o de plano desconocen las bondades que una formación en educación artística pudiera aportar el desarrollo pleno de los individuos y por supuesto al desarrollo social.

Ante estas dinámicas, consideramos que el marco contextual y político de lo que sucede en América Latina y el Caribe merece una atención especial, por lo que resulta indispensable un asomo a la documentación institucional que se ha venido generando respecto de las políticas y estrategias de cambio, ya sea sustentadas en definiciones o programas encabezados por organismos internacionales, o bien

planteados o llevados adelante por las propias naciones o la sociedad civil en cuanto a la reubicación o tratamiento de la educación en artes desde la enseñanza básica y hasta el nivel superior.

Así, ha sido común que en las declaraciones de las Cumbres Iberoamericanas de jefes de Estado se aluda a la importancia de la educación y se destaque la conveniencia de su integración como perspectiva estratégica hacia la participación en el mundo global, tal como en la Declaración de Guadalajara (1991), desde la cual se reconoce que las aspiraciones de desarrollo económico, social, tecnológico y cultural requieren de “un compromiso decidido a la educación y a la cultura, que, a la vez que fortalezca nuestra identidad, nos permita bases sólidas para asegurar la inserción adecuada de nuestros países en un contexto internacional caracterizado por la innovación científica y tecnológica”, y donde asimismo se signa la común voluntad de: “promover un mercado del conocimiento como un espacio para el saber, las artes y la cultura, liberalizando los intercambios de materiales culturales, didácticos y educativos; facilitando el intercambio y la provisión de equipamiento científico y tecnológico; y creando incentivos para la comunicación y transmisión de conocimientos”.

Por otra parte, en la Declaración de Margarita (1997), los mandatarios iberoamericanos ratificaron los compromisos asumidos en anteriores documentos como la Declaración de Viña del Mar, en el sentido de promover la revalorización de la política en la vida diaria de sus pueblos, estimulando su participación política y social, y reiterando que el ámbito de aplicación de la justicia social no debe reducirse a los aspectos materiales, por lo que se demanda: “proporcionar acceso a la educación en condiciones de igualdad, a los bienes culturales, de las ciencias, de las técnicas y las artes, así como preservar la pluralidad de las culturas que constituyen una de sus principales riquezas, promover su desarrollo y aportar a otros pueblos los valores humanistas que ellas expresan”. En seguimiento de todo ello, en la Declaración de La Habana (1999) se da cuenta del acuerdo para crear la Secretaría de Cooperación Iberoamericana (SECIB) y se reitera el apoyo a

varios programas de cooperación en el ámbito de la educación, la ciencia y la cultura.

A su vez, en la Declaratoria de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se sostiene que: “en ningún otro momento de la historia ha sido más importante que ahora la inversión en los estudios superiores, por su condición de fuerza primordial para la construcción de sociedades del conocimiento integradoras y diversas, y para fomentar la investigación, la innovación y la creatividad” (Unesco, 2009).

Seguido de ello, en 2014, la Cumbre celebrada en torno a los temas “Educación, innovación y cultura en un mundo de transformación” desembocó en la Declaración de Veracruz, entre cuyos acuerdos destacan la creación de un Espacio Cultural Iberoamericano y el proyecto Paulo Freire de Movilidad Académica. En esfuerzos más recientes y concretos, y en el contexto de la región de América Latina y el Caribe, destacamos el Informe del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA, 2016), del cual se destaca la intención de inducir hacia la relevancia de la educación artística y la cultura en la educación superior.

Pocos, sin embargo, son los centros de educación superior especializados en arte que podemos señalar cómo de real vanguardia en nuestro continente, aunque entre ellos han destacado los que en la práctica ejercen de algún modo (o lo más plenamente posible) la interdisciplinariedad institucional. Así Sandra Torlucci³ (2021) recuerda cómo desde la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018), realizada en Córdoba Argentina, todos los rectores de las Universidades de Artes (las de Guayaquil, Buenos Aires, la Habana y Caracas),

³ Rectora de la Universidad Nacional de las Artes (UNA). Fue decana del Departamento de Arte Dramático y secretaria académica de la Maestría en Gestión Cultural (UBA, Universidad de Buenos Aires), así como secretaria académica del Centro Cultural Ricardo Rojas. Es experta en semiótica y teoría del teatro y las artes audiovisuales, y lidera proyectos de investigación relacionados con las artes performativas y la configuración del cuerpo en escena. Ha obtenido premios a nivel local e internacional por su trabajo como artista e investigadora.

luego de refrendar acuerdos anteriores que tenían como primordial intención otorgar un impulso sin precedente a las artes, acordaron tanto seguir impulsando la diversidad inherente a cada cultura, como seguir trabajando en las estrategias exitosas, al tiempo que se procuraban las necesarias mejoras en áreas como los métodos de evaluación, los sistemas de calificación, y la forma de acreditar las producciones propias, que son diferentes —justamente porque son diversas— y que tienen que ser consideradas como elementos de valor en cuanto a la propia producción académica.

Es en este contexto que cobra sentido nuestra investigación educativa en artes, desde un enfoque de estudios comparados, en relación con las universidades públicas de América Latina y el Caribe, entre las que destacan el Instituto Superior de Artes (ISA), de Cuba, la Universidad Nacional de Experimentación de las Artes (UNEARTE), de Venezuela, la Universidad de las Artes (UArtes), de Ecuador, y la Universidad Nacional de las Artes (UNA), de Argentina, porque en ellas se viene gestando otra perspectiva de enseñanza, teorización y praxis, donde los estudiantes y profesionales de arte contemporáneo ya no persiguen exclusivamente el dominio de los oficios, sino que además abordan tratamientos conceptuales, perspectiva histórica en relación con la contemporaneidad, y sobre todo asumen una postura crítica de la situación actual, así ella rebase el ámbito de lo estrictamente académico. De esta manera, autores como Pérez Rubio (2013), Espinosa (2021) o la propia Torlucci (2018) coinciden en que para estas universidades públicas: “El arte es una práctica en la que los artistas exploran la posibilidad de componer un pensamiento”. Un pensamiento tanto individual como colectivo, pero eso sí, un pensamiento donde se gesten proyectos artísticos con un impacto social y desde la intervención en prácticas concretas, es decir, donde se aborden tanto temáticas de género o equidad, como de medio ambiente y multiculturalidad, o bien de identidad cultural y artística local, regional, o global, entre otros temas. Estos contextos son los que impulsan profundas reflexiones en torno al perfil de egreso de los actuales profesionales del arte en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado, y lo que nos lleva a preguntarnos, por ejemplo,

sobre cuáles han sido los principales hitos impulsados desde las universidades de arte en América Latina y el Caribe.

De todo lo anterior es que desprendemos que las tradicionales formas de enseñanza del arte han venido modificándose paulatinamente, para lo cual el papel de algunas de las universidades públicas, como las hasta ahora enunciadas, resulta fundamental toda vez que estas abren opciones de educación, formación y acción para sus educandos, lo mismo que en cuanto a sus perfiles profesionales interdisciplinarios; en todos los casos sin dejar de lado el pleno y redituable acceso al estudio del conocimiento artístico. Se han convertido así en espacios en donde se propicia “una reubicación del arte y de la producción artística en el ámbito académico”, al tiempo que forman parte de “un movimiento que irradia la escena nacional e internacional” y que tiene sin duda poderosas repercusiones en todo el sistema universitario (Torlucci, 2018, p. 125). Iniciemos aquí, por tanto, este ya tan prometido asomo hacia el quehacer de estos centros de educación superior situados en países donde este tipo de enseñanza se tiene como un alto valor agregado en el desarrollo nacional y redunda en la formación y acción de los nuevos académicos, investigadores, profesionales y artistas contemporáneos.

Primera parte. Marco teórico y metodológico

1.1. Periodización del concepto de Educación Artística

La educación artística implica una pluralidad de conceptos y sentidos que se han modificado a lo largo de la historia. De hecho, algunas de sus tradiciones conceptuales, como el concepto de Bellas Artes, todavía siguen arraigadas, al tiempo que su origen e implicaciones pasan inadvertidos para la mayoría de las personas. En sentido contrario, el concepto de Arte Contemporáneo, junto con sus múltiples disciplinas, sus alcances y posibilidades se desconocen o bien se miran todavía con recelo en el ámbito escolar.

En cuanto a los paradigmas de la modernidad y la posmodernidad que continúan permeando el ámbito universitario, Efland (2003) nos recuerda cómo tanto en las escuelas de pintura como en los conservatorios o las escuelas de danza clásica, los saberes artísticos han sido establecidos bajo una estructura exclusivamente disciplinar. El concepto más conocido en las universidades tradicionales es el de *Bellas Artes*, por lo que suelen mantener una formación que se orienta hacia una búsqueda del virtuosismo, el dominio de la técnica y la hiperespecialización de sus estudiantes. La idea central y original consiste en formar sujetos para que se inserten en un campo laboral a través del cual puedan comercializar sus obras. Se forman así “artistas”, “genios”, “virtuosos”: cantantes, actores, pintores, cineastas, músicos, bailarines, etcétera, que se constituyen como un campo laboral de élite; ello dentro de un sistema de lo más cerrado o altamente sofisticado o jerárquico.

Los críticos a este sistema, por lo contrario, afirman que incluso las meras divisiones disciplinares, cada vez más especializadas, no aportan mayormente al campo general del conocimiento, toda vez que “esto es una división que se profundizó más todavía con la posmodernidad o con el neoliberalismo, pero en definitiva siempre extrae lo utilitario de algunos de los aspectos del conocimiento” (Torlucci, 2019); como ya se ha apuntado, en la visión tradicional (y asimismo, en

ocasiones, tradicionalista) se trabaja con la idea del conocimiento como una mercancía, e impera ahí (consciente o inconscientemente) una visión capitalista que se preocupa de separar muy bien las disciplinas para alienar al sujeto con solo un aspecto del currículum. “Entonces, cuando un artista visual piensa que cuando hace un diseño no hace arte, es el momento justo en que le quita valor a su propio trabajo, pues en realidad sigue haciendo arte o una parte de lo que hace es arte. Y es más no es una parte cualquiera, es lo que le agrega el valor” (Torlucci, 2019); la misma autora explica por qué en el capitalismo ese valor se agrega estéticamente.

Si vos ves a una línea de autos, cuando cambia, cambia por el diseño, no cambia por el motor [...] lo que cambia es la línea, las ópticas, o cómo se llama el “nuevo” modelo [...] aunque casi no hay diferencia; entre teléfonos, cambian sus diseños, pero casi no cambian; y si no hay cambios utilitariamente o no tienen sentido utilitariamente, ¿qué cambio es?; cambian estéticamente, claro. Entonces, la estética se convierte en un plusvalor. Por eso el arte tiene que pensar más allá de la estética [...] es parte del problema que tiene que resolver; bueno primero plantear y después investigar. (Torlucci, 2019).

El momento de dislocación entre el concepto de Bellas Artes y el de arte contemporáneo, surge hacia 1917, con los movimientos artísticos que aplicaron técnicas como el *readymade*, desarrollada por Marcel Duchamp, y otros arriesgados experimentos o propuestas que derivaron de corrientes como el dadaísmo. El término posmoderno refiere al paradigma que rompe con la superviviente modernidad, incluidas la mayor parte de sus *precuelas*, y ello viene a ser una característica inherente al arte contemporáneo. Así, su ideología y praxis enarbolan el rechazo abierto al paradigma de la modernidad y el repudio a los estilos tradicionales del arte. Del mismo modo, frente a la anterior figura del "Artista", en este nuevo contexto surge el concepto de profesional del arte. Efland explica así que en el paradigma de la posmodernidad predomina el concepto de

arte contemporáneo, donde “los estilos posmodernos son plurales [...] eclécticos, y susceptibles de múltiples lecturas e interpretaciones. Los objetos multiculturales son reciclados de diversas maneras que reflejan sus orígenes” (Efland, 2003, p. 78).

Aparejado con ello, habrá de surgir la crítica educativa posmoderna. Al respecto, Aronowitz y Giroux (1991) afirman que la teoría posmoderna ha destruido la estabilidad de las disciplinas, al igual que la idea ilustrada del conocimiento. Relacionado con ello, aún en los años 90, en las universidades de artes se conservaba la tendencia universal (y siempre silenciosa) de esquematizar los modelos educativos, lo cual, por supuesto tiene que ver no solo con la forma en la que se siguen emitiendo los títulos académicos, sino en la manera en la que se continúa dividiendo las disciplinas o los campos del conocimiento. Incluso por estas fechas y como demanda también del neoliberalismo, la educación artística profesional se volvió mucho más feudalizada, porque se crearon muchas más especializaciones, divisiones, programas, y requisitos que finalmente imponían un criterio cuantitativo para obtener un título profesional, siempre en relación con las demandas del mercado laboral.

Contraria a esa educación tradicional, la propuesta de una educación artística *posmoderna* impulsa una educación liberadora, crítica, propositiva y flexible, que en principio evite ser dominante. Esto porque en este emergente paradigma educativo la creación artística corre aparejada con el pensamiento creativo, y dejando atrás las manifestaciones artísticas y demás creaciones generadas mediante “instantes de inspiración”, deviene en una creación artística producto de un proceso complejo que al pensamiento crítico, participativo, incluyente a la que se suma la perspectiva social. Con estas premisas en el ambiente es que comienza a pensarse en universidades de artes que, mediante una real y avanzada reorganización curricular proponen justamente una flexibilidad en cuanto a los saberes, avanzando además hacia enfoques multidisciplinares, interdisciplinares o hasta transdisciplinares, lo cual les da un sentido crítico y una

responsabilidad ética totalmente distinta, al mismo tiempo que un muy distinto nivel académico y formativo en consonancia, como ya se dijo, con una decidida intervención social. De esta manera, el profesional del arte, por lo demás profundamente imbricado con el quehacer del arte contemporáneo, modifica también incesantemente su perfil, pues investiga, innova, crea y participa con perspectiva transformadora a nivel local, regional o internacional.

La organización curricular apoyada en la interdisciplina busca que los estudiantes de arte no solamente dominen un oficio, sino que se forjen una transformación conceptual de su ejercicio artístico; se atrevan a modificar el estatus de las cosas y se aventuren a explorar otros lenguajes artísticos, nuevas tecnologías y recursos multimedia. Se pretende además participar en el arte contemporáneo y generar productos en los que el artista sea lo mismo investigador (en cuanto a su propia disciplina, mas no solamente...), al tiempo que funde también como promotor de proyectos de impacto social. Así estos artistas posmodernos se apropian de imágenes y formas de épocas y lugares distintos y/o incorporan muy diversos discursos y elementos de representación en su obra. Esta novedosa concepción de educación artística representa también para el profesional del arte, el reto de trabajar desde la incertidumbre, el caos, la complejidad, la comprensión, el compromiso social y la innovación, todo ello para desafiar las verdades absolutas ya estancadas en la tradición del pensamiento. Es por eso que estos profesionales del arte, desde su proceso formativo y su también innovador espacio laboral, generalmente trabajan en equipo o bien mediante redes y comunidades interculturales. Con ello, y en todos los sentidos y espacios, la complejidad y la interdisciplina transversalizan la creación artística (Martín-Barbero, 2003), con lo cual nuevas rutas educativas y creativas vienen a ser posibles.

No podemos cerrar este capítulo sin realizar una pertinente aclaración sobre el concepto de educación artística, toda vez que este cambia de acuerdo con la ubicación geográfica. De esta manera, en el contexto de la educación superior en Europa y Estados Unidos de Norteamérica, el término suele hacer referencia ante

todo a la enseñanza de las artes visuales, mientras que en el contexto latinoamericano nace comprendiendo ya el conjunto de las enseñanzas de todas las disciplinas artísticas (música, danza, teatro y artes visuales) (Aparicio, 2007, p. 1), si bien el catálogo de las artes resulta hoy por hoy mucho más amplio y en abierto incremento, de lo cual habremos de dar cuenta en los siguientes capítulos.

1.2. Marco Teórico: Educación Artística Superior. Su complejidad

Analizamos el enfoque epistemológico de la Complejidad y su pertinencia dentro de la educación artística superior, luego de constatar la aplicación de los Sistemas de la Complejidad en el contexto de las ciencias sociales, no sin señalar que esta perspectiva de conocimiento ha sido mucho más recurrente en el ámbito de las ciencias exactas o las ciencias naturales. Tales conceptos son lo que nos permiten comprender la posible organización de los conocimientos más allá de su inicial, natural y tradicional reducción a lo simple o lo homogéneo, y su posterior o progresivo desarrollo, para contrastarlos en cada momento (e incluso desde su fase de prospección o diseño inicial) con saberes abiertos que le den sentido a toda la experiencia creativa, apelando también a lo heterogéneo o inclusive a lo complejo. Una de las aportaciones más relevantes de la ciencia de los últimos años es que nos ha permitido entender con bastante claridad, hasta qué punto muchos fenómenos suelen estar conectados o mejor aún interconectados. Esto es lo que lleva a comprender e inclusive a postular, por ejemplo, que las situaciones psicológicas, emocionales o hasta biológicas de una persona no pueden analizarse como entidades aisladas, sino que están profundamente interrelacionadas. Del mismo modo, cada parcela del conocimiento, e inclusive o fundamentalmente la educación artística no puede verse como una formación accesoria sino como parte de los múltiples aspectos fundamentales de la formación integral de los sujetos, y mucho más cuando estos mismos individuos se asumen como creadores, investigadores o en un sentido amplio como profesionales del arte.

Así este enfoque casa por necesidad, y con su propia axiología, con la idea central de colaborar y enfrentar, con un enfoque integrador, desafíos interdisciplinarios o multidisciplinarios de relevancia local, nacional o mundial, aprovechando la sinergia resultante de la interacción entre las diferentes áreas del conocimiento.

La Complejidad

Ante todo, en el mundo contemporáneo, el paradigma de la complejidad emerge incesantemente como alternativa frente al paradigma clásico de la percepción o apreciación del mundo, donde imperan la simplicidad y la dualidad cartesianas; es decir, estas últimas conllevando hacia una noción de la realidad como una entidad dada y acabada sobre la base del determinismo. En este anterior e inclusive *natural* modelo de aprendizaje el conocimiento científico y cuantificable era el responsable de descubrirnos lo simple de nuestro entorno e inclusive la unidad y la indivisibilidad de muchos fenómenos, si no es que del universo todo.

No obstante, la creciente complejidad de la realidad y ante los incesantes avances científicos y tecnológicos, ha ameritado la elaboración de conceptos y modelos mucho más complejos que demuestran la necesidad de la complementariedad de enfoques y visiones, derivando todo ello en los conceptos de la teoría general de sistemas, dando lugar también a que en los últimos treinta años se haya propagado el estudio científico de los Sistemas Complejos.

Desde su etimología (del latín *complectere*: abrazar, abarcar; participio perfecto: *complexum*), la complejidad es un término que indica un conjunto que totaliza, engloba o abarca una serie de partes individuales (hechos, ideas, fenómenos, procesos); a su vez, *plexus* significa entretejido difícil de separar o trenzado donde hay interacciones relevantes. Así, ya desde el punto de vista de la metodología de la investigación, es justamente con la puesta en juego de esas interacciones que emergen las propuestas únicas o pertinentes susceptibles de dar una respuesta en el contexto de su aplicación.

Y si bien el concepto, desde un punto de vista esotérico, remite también a entornos como el tantrismo, pues en sanscrito *tantra* quiere decir un tejido donde todos los seres son interdependientes y en consecuencia con unidades difíciles de separar, ya en el contexto de las Ciencias Sociales el término fundamentalmente implica ubicar las partes entrelazadas y organizadas (o autoorganizadas), donde cada una de las ellas cambia el comportamiento y la naturaleza del sistema. La analogía, por supuesto, es susceptible de trasladarse al comportamiento educativo tradicional, superado por la educación artística contemporánea que ya se imparte en algunas universidades de América Latina y el Caribe.

Un importante introductor de estos enfoques fue el Premio Nobel, Phil Anderson, cuya propuesta analítica indica que cuando hay más de un agente, los elementos interactuantes se pueden organizar en agentes colectivos, mismos que respetan las autonomías de las personas involucradas en tanto suman esfuerzos creativos (Anderson,1972). El autor analiza igualmente ejemplos en el área de las ciencias naturales, como cuando algunas células comienzan a tener comportamientos diferentes y ello es lo que permite (emerger) lo nuevo, y es justamente este concepto de *emergencia* el que, en el tema que nos ocupa, nos permite repensar las propuestas artísticas de las diferentes disciplinas de artes, no ya (o no siempre) desde obras elaboradas sino desde la producción colectiva con finalidades posibles y diversas.

En tiempo más reciente, la noción de pensamiento complejo termina por ser acuñada por Edgar Morin, en quien nos basamos para determinar esa nueva conciencia que surge a través de interconectar distintas dimensiones de lo real. Morin (1994) igualmente aporta a la nueva epistemología de conocimiento porque hace énfasis en la comprensión de los sistemas tanto cerrados como abiertos. En el caso de la educación artística, el concepto de sistema cerrado nos permite explicar la arraigada propuesta educativa en artes tradicional basada en la organización de saberes disciplinares (como en la danza clásica o la música

profesional), donde el mero dominio de algún instrumento capacita para formar parte de una orquesta. Los sistemas abiertos, en cambio, refieren a modalidades educativas que incluyen enseñanza y productos artísticos basados en organizaciones curriculares que contienen diferentes modalidades como la multidisciplinaria, la interdisciplinaria y hasta la transdisciplinaria. Si bien, al respecto, no basta con identificar los componentes de manera aislada (por ejemplo, señalar las distintas disciplinas artísticas o quiénes son las personas docentes o alumnos que participan) sino la manera en que en torno a un objetivo común estos interactúan de manera global e integral.

Dos conceptos complementarios a esta visión son entropía y neguentropía. La ley de la entropía sostiene que toda la energía de un sistema aislado o cerrado se mueve de un estado ordenado a otro desordenado; la neguentropía, en cambio, considera la energía como un medio que tiende a regular el comportamiento de la materia —hacia una mayor complejidad— para provocar en ésta una tendencia al orden.⁴ En cuanto a la organización de saberes, la *neguentropía* se ve privilegiada por el conocimiento disciplinar, individual, ordenado, estructurado, jerárquico, guiado por lo tradicional; pero la desorganización natural (*entropía*) el desorden inicial o producto del desgaste de los procesos es lo que da pie al conocimiento multidisciplinar, colectivo, de algún modo caótico, desordenado, experimental, flexible, creativo o emergente (Morin, 1990, p. 56), tal y como lo propone la educación artística contemporánea. Y esto resulta así también porque el orden autoorganizado no puede complejizarse sino a partir del desorden (p. 32).

Otros autores que complementan la visión de la complejidad, y en específico el rol de lo complejo en la educación superior son Religen, Cillier y Gershenson (2007), quienes explican que las nuevas interacciones son relevantes al modificar y afectar el comportamiento del sistema universitario y, en concreto, la organización

⁴ La *neguentropía* es el concepto contrario a la entropía; tiende al orden y a la estabilidad en los sistemas abiertos. Se refiere específicamente a la energía importada y ahorrada por el sistema (energía que extrajo de su medio externo), para su sobrevivencia, estabilidad y mejora de su organización interna, por lo tanto, es un mecanismo autorregulador, capaz de sustentarse y mantener el equilibrio. (Brillouin, citado por Morin, 1990)

curricular, pues son las **interacciones** entre las partes lo que hace **emerger**, lo nuevo, para dar paso a los cambios de paradigmas tan arraigados en la educación artística desde su fundación.

De lo anterior desprendemos que cada sistema educativo ha de representar una estructura de organización curricular única e irrepetible dada la interacción con su particular entorno y su propio comportamiento, en tanto que las aportaciones de las diferentes disciplinas artísticas y sus interacciones dan pie al **fenómeno de lo emergente**, lo cual significa que esos cambios estructurales y de organización entre los agentes en los sistemas educativos, es lo que conduce igualmente a aportar resultados diversos y relevantes para la vida del profesional de las artes, lo mismo en lo individual que en lo institucional y lo social.

Definida por los expertos como rama del conocimiento, campo de estudio, ámbito o programa, desde la segunda mitad del siglo XX la Educación Comparada⁵ se ha complejizado tal y como lo demuestran las muchas publicaciones a cargo del Comparative Education Research Centre (CERC) de la University of Hong Kong, mismas que ilustran la variedad considerable de discursos y metodologías que al respecto han emergido. Estos nuevos enfoques en educación comparada igualmente son reseñados por Altbach & Kelly (1990), Schriewer (2011) o Valle *et al* (2016). En consonancia con ello, la propuesta que abordamos no solamente consiste en la recolección de información, y la clasificación detallada de parcelas de realidad para describir las regularidades estructurales de los datos a partir de su ordenamiento en tablas, junto con el respectivo análisis de las similitudes y diferencias halladas, sino que adicionalmente se busca incorporar una explicación configurativa que dé cuenta de los procesos y las interacciones entre los actores de la trama educativa y de las diversas situaciones (escolares y extraescolares), que permiten desarrollar las prácticas educativas en un momento histórico, geográfico, económico y educativo concreto. Dadas estas necesarias premisas es

⁵ Véase, en especial: Bray et al. (2010) *Educación comparada. Enfoques y métodos. (Estudios sobre educación comparada CERC 19)*.

que detallamos a continuación las líneas de investigación, los itinerarios, el cronograma y las rutas críticas que dieron cuerpo al presente trabajo.

1.3. Marco metodológico: Estudios comparados en Educación Artística pública de nivel superior

En este apartado, ilustramos cómo la metodología de educación comparada resulta útil para analizar el estado de la educación artística en las universidades públicas de artes en las cuales pudimos realizar trabajo de campo. Mostramos, por tanto, cómo se orientó el trabajo de búsqueda, recolección y sistematización de datos para, en su momento, dar cuenta de esos nuevos modelos de aprendizaje interdisciplinarios y transdisciplinarios, mismos que destacan porque han puesto en marcha proyectos complejos de innovación y de gran impacto social y económico, y son además espacios que consideran a los profesionales de arte como sujetos de acción con conocimientos que *redecodifican* el sentido de hacer arte en un contexto local, nacional y globalizado.

Objetivo General: Realizar un estudio comparado entre dos universidades de artes de la región de América Latina y el Caribe para dar cuenta de la actual perspectiva latinoamericana en cuanto a la Educación Artística interdisciplinar en el nivel superior.

Objetivos específicos

- Comparar desde la perspectiva de la Complejidad, proyectos artísticos interdisciplinarios de dos universidades de Artes: la Universidad Nacional de las Artes (UNA), de Argentina, y la Universidad de Artes (UArtes) Ecuador.
- Comparar el trabajo académico de Extensión y vínculo con la comunidad que realizan las dos instituciones.
- Comparar el perfil del docente en el proceso de *cocreación* artística interdisciplinaria en las dos universidades.

Tomando en cuenta estos objetivos, se trazaron las siguientes **preguntas de investigación**:

- *¿Cuál es la perspectiva institucional respecto a los proyectos sociales con vínculos con la comunidad?*
- *¿Cómo es el proceso de la producción colaborativa entre artistas de diferentes disciplinas de artes a partir del diálogo de saberes?*
- *¿Quiénes son los profesores de las diferentes disciplinas de artes en las universidades?*

En cuanto al necesario marco de comparación que debe esbozarse para realizar esta investigación educativa, nos basamos en el trabajo de Felicitas Acosta, quien rescata las propuestas centrales esbozadas por otros autores que asimismo ejercen este análisis desde la perspectiva teórica de la complejidad. Así, esta autora nos recuerda que:

Schriewer (2011) [...] propone, a través de una rica y densa trama conceptual, resituar dichos problemas en torno a la noción de complejidad y ofrece una alternativa metodológica que resume en lo que denomina “explicación funcional-configurativa”: no reduce la comparación a comprobación de hipótesis macro sociales ni a descripciones de particularidades históricas sino que desarrolla conocimientos comparativos, producto de relaciones entre estructuras sistémicas de nivel transcultural y de distintas formaciones configurativas. En línea de continuidad con el argumento a favor de la consideración de estructuras de tipo sistémico, Meyer y Ramírez (2002) proponen la idea de la “institucionalización de la educación” a nivel mundial como una fuerza dinámica que debe ser analizada. Desde una perspectiva neoinstitucionalista, junto con un enfoque macro sociológico y cultural, estos autores plantean que la educación moderna se ha transformado en una empresa de carácter mundial, universal y universalista a través del sistema del Estado nación, el que tiene

a producir e incorporar entidades nacionales a través de la homogeneización de derechos y responsabilidades. En este marco, la educación es parte esencial a la vez que causa del modelo cultural de la sociedad moderna o Estado nación. Esto se debe particularmente al hecho que tiende a homogeneizar objetivos y tecnologías (como la propia escolarización) para alcanzar sus objetivos. (Acosta, 2011, p. 73).

Como ya se ha declarado antes, la razón de ser de las universidades públicas es cumplir con su misión, visión, objetivos, y valores siempre en beneficio de la sociedad que las genera, las requiere y, a su vez, las cobija. No obstante, uno de los primeros resultados que nos arroja la educación comparada, es que existe un abordaje contrastante de sistemas y/o modelos educativos, ante los cuales es necesario caracterizar analíticamente sus semejanzas y diferencias, tomando también en cuenta la naturaleza y características de las muy distintas instituciones, entidades, países y regiones (Chane-Davin y Groux, 2009; Schriewer, 1993, 2011; Valle et al., 2016).

En el mismo sentido, otros estudiosos de la metodología comparada (Arnove, 1980; Arnove y Torres, 2003; Crossley y Watson, 2003; Torres, 2001; Dale, 2000; Meyer et al., 1997) nos recuerdan que en la actual era de la globalización, la relación o interdependencia entre lo “global” y lo “local” es fundamental en todo análisis educativo comparado, al tiempo que debe tomarse en cuenta la particular complejidad de esas relaciones o bien todas las interrelaciones que han de ser consideradas, documentadas, analizadas y publicadas, para así generar nuevos conocimientos sobre los diferentes temas educativos, como —en este caso— la educación artística en la región de América Latina.

En cuanto a otros aspectos de índole metodológicas propios de la educación comparada nos sumamos a acciones y orientaciones que ya han probado su valía, así por ejemplo, las que establecen enfatizar algunas de las acciones estratégicas clave para aplicar una metodología comparada como:

a) seleccionar categorías de análisis pertinentes para demarcar redes de interrelación intra e interniveles; b) aplicar formulaciones teóricas sobre aspectos de un objeto de estudio, tal y como podrían ser «acuerdo», «modelo», «tratado», «programa», «pacto», «tendencia», etcétera, con base en las cuales se desarrollen descripciones analíticas y explicaciones argumentadas; c) realizar ejercicios de contraste entre unidades de comparatividad (estudios de caso de países, sistemas educativos, formas de gobernanza en comunidades y/o instituciones participantes); d) esbozar algunas vinculaciones hipotéticas entre los aspectos destacados de una determinada categoría (p. ej., si se trata de una determinada política educativa, situar sus alcances, impacto y efectos), enfatizando su articulación entre los diferentes niveles (internacional, regional, nacional, local) y los contextos socioculturales respectivos (país, cultura); [y asimismo...] e) esbozar un entretrejido de este conjunto de articulaciones empíricas y las argumentaciones hipotéticas que presupone la investigación en curso, a fin de poner a prueba la capacidad de generalización teórica y de explicación sobre el qué, el cómo, el por qué y el para qué, por ejemplo, de una determinada agenda de política educativa. (Ducoing y Rojas-Moreno, 2017)

Unidades de referencia

En cuanto a las unidades de análisis que hubimos de determinar, y a las que habremos de referirnos constantemente en lo que sigue, en el caso de los Estados-nación (Argentina y Ecuador) es claro que nos encontramos frente a países plenamente constituidos, con un territorio e identidad social, histórica, cultural, económica, educativa, etcétera, y que son naciones que enfrentan la dinámica geopolítica y económica contemporánea con todas su complejidad, no exenta de retos, problemáticas y recurrentes conflictos internos, si bien manifestándose como democracias plenamente constituidas y abiertas también al

intercambio, comercial, científico, tecnológico y cultural con otras naciones, al tiempo que se reconocen también como participantes de una identidad regional, ya como comunidad sudamericana, o bien como piezas destacadas y valiosísimas del muy amplio y diverso mosaico denominado América Latina.

Por otra parte, en cuanto a nuestras posibilidades de utilización analítica y la elección de casos, la propuesta intenta explorar el quehacer educativo en las universidades públicas o institutos de educación superior con filiación equivalente, generadores de especialistas en Arte, en particular las que visualizan la formación de sus estudiantes desde una perspectiva alejada de la educación tradicionalista, en abierta vinculación con sus entornos más cercanos y con el desarrollo nacional. Para este estudio comparativo habían sido considerados además el Instituto Superior de Artes de la Habana y la Universidad de Experimentación de las Artes de Caracas, sin embargo, ante la irrupción de la pandemia por COVID 19, decretada a principios de 2020, el estudio comparativo hubo de reducirse solamente a breves estancias en la Universidad Nacional de las Artes de Buenos Aires y en la Universidad de las Artes de Guayaquil.

La idea que en todo momento anima a este estudio es destacar cómo estas instituciones de educación superior pública fueron creando y cocreando relaciones educativas con perspectivas interdisciplinarias y otras modalidades de organización curricular para posteriormente consolidar proyectos artísticos interdisciplinarios con extensión hacia la comunidad o en plena vinculación con ella. La mirada, entonces, podemos decir, es la de un investigador educativo que analiza la formación artística en las instituciones de educación superior, puesta en juego como formación integral de profesionales de artes. Se vislumbra y explica, además, en lo posible, el respaldo teórico y práctico que a estas líneas de acción ofrece el concepto de la complejidad aplicado en la educación artística. Por otra parte, la estructura del paradigma de la complejidad, lo dividimos y analizamos aplicando la metodología de Estudios Comparados, observando al menos los planos *micro, inter y macro*.

Respecto de esto último, parece útil actualizar que en el plano *micro*, lo relevante son los agentes elementales de la investigación en curso, los cuales corresponden al paradigma de la educación artística tradicional basada en disciplinas, relativamente o en ocasiones del todo aisladas (danza, teatro, música, artes visuales, cine...), frente al paradigma de la educación artística basada en las artes contemporáneas, mismas que crean vínculos con quehaceres o tendencias tan disímbolas como la arteterapia, nuevas tecnologías aplicadas a las artes, colectivos transdisciplinarios, arte crítico y críticas del arte, artes contemporáneas..., lo mismo que en cuanto a relaciones con el público o los públicos, meros espectadores o participantes en la producción de las obras artísticas impulsadas desde las Universidades de artes.

Como ya se ha dicho, en lo general atendemos a la metodología y argumentaciones sobre la educación comparada desde la revisión analítica de Schriewer (1989, 1990, 1996, 2002), por lo que el primer ejercicio de comparación consiste en meramente, consignar, describir o relacionar los objetos a comparar, considerando sus aspectos destacables y más observables. Se realiza además un análisis por campos de características homólogas, y se esboza un alcance de descripción básico de la información.

En el plano *inter* se detectan, por supuesto, las interacciones entre los elementos; así por ejemplo, en cuanto a la educación artística, las interacciones relevantes entre los conocimientos de las diferentes disciplinas, las cuales a su vez implican nuevas modalidades estructurales y coyunturales del conocimiento de los saberes artísticos (como son las inter, tras y multidisciplinas), al tiempo que observamos la transversalidad en cuanto a los proyectos de investigación vinculados con la comunidad, que derivan de las opciones de organización curricular, así como de la autoorganización colectiva entre los participantes, académicos y no académicos. Proyecciones, acciones e interacciones estas que no pueden explicarse por separado, sino dentro y hacia dentro (lo mismo que hacia afuera) de la institución

educativa. Así, más allá de ubicar los roles de docentes, estudiantes y comunidad, el enfoque del plano inter permite ubicar los lugares contextuales reales, lo cual refiere tanto al espacio escolar como al espacio no académico, es decir, el de las diferentes personas que con la producción interactúan (profesionales o no profesionales del arte), o bien, las personas que integran las diferentes epistemes que participan en la interdisciplina (ya mediante el diálogo o con sus acuerdos y desacuerdos sobre los saberes que se crean) y que dan como resultado sincronías, organizaciones y una nueva conciencia del ser y el hacer arte en complicidad y en complejidad. La idea, entonces, es intentar detectar las negociaciones entre los participantes y dar cuenta de las exploraciones que desembocan en lo que se denomina auto-eco-organización, en este caso de las distintas formas de enseñar y aprender en contextos no escolares.

Se pretende destacar ante todo las interacciones que rompen con la visión de linealidad educativa; es decir, las acciones donde todos aprenden de todos, o todas aquellas actividades, colaboraciones o procesos que permiten repensar el sentido de la educación y sus productos en extensión y en vínculo con la comunidad. Interesa igualmente observar si existe flexibilidad en cuanto a las prácticas, si es factible la no interferencia de un solo líder, y cómo se desarrolla la experimentación de las creaciones artísticas sin que existan protagonistas individuales; es decir, se trata de dejar constancia de que es posible un trabajo sin jerarquías, sin preminencia de los títulos académicos y que tiene como resultado un aprendizaje flexible horizontal. Se buscan resultados de programas, proyectos o productos artísticos donde la finalidad primordial sea cocrear y cooperar para sumar experiencias y conocimientos, en lo posible también ancestrales o ciertamente contextualizados. Así, con este segundo tipo o ejercicio de educación comparada compleja o de niveles múltiples (o de comparación multinivel), se abordan las relaciones que se pueden establecer entre los distintos fenómenos, variables, o incluso modelos de relaciones entre sí (Schriewer, 1989, p. 198).

En el plano *macro* se determina, valora o analiza, la *emergencia*, en términos de lo que aflora como significado. Para nuestros fines, lo que finalmente resulta de la

colaboración colectiva de profesionales del arte, docentes, e instituciones involucradas. Esto es, el producto de las interacciones de los diferentes actores que participaron en las creaciones artísticas en vinculación con la comunidad. O, dicho de otra manera, son los proyectos o programas artísticos ya en marcha o definitivamente concluidos que, basados en la novedosa perspectiva epistemológica de cada institución, han sido capaces de llevar a la práctica las perspectivas multi, inter y transdisciplinarias de la producción colectiva. De esta manera, cada proyecto termina por considerarse como un particular “microsistema educativo”, una estructura de organización espontánea que desde sus interacciones contribuye a comportamientos humanos que descubren su autonomía, o bien otorgan empoderamiento como sujeto creador. Cabe destacar que esta herramienta metodológica constituye una tarea compleja, en la que conviene atender la configuración interdisciplinaria, toda vez que está situada entre una intrincada red de relaciones sociales, incluye a múltiples actores educativos (algunos de ellos agentes propios de las universidades de artes), e intervienen también los públicos diversos, todo lo cual termina por desembocar en una constante reconfiguración de tiempos y espacios educativos, alejados, las más de las veces, de las aulas convencionales. Por otra parte, se intenta conciliar intereses y experiencias heterogéneas, frecuentemente contrapuestos a los intereses de la educación tradicional. De esta manera, se está casi siempre frente a investigaciones cualitativas comprometidas con la acción social. Es por ello que, volviendo a Schriewer (2010), se insiste en considerar también la Educación Comparada como un ámbito de búsqueda y construcción de conocimientos.

Pasamos a explicar ahora, en síntesis y en específico, los ejes de análisis y las categorías e indicadores que de cada uno de ellos se desprenden.

Eje primero: Antecedentes y propuesta educativa de las Universidades de Artes

-Categorías de análisis e indicadores: Complejidad e interacciones entre sus componentes relevantes: interdisciplina, transdisciplina, multidisciplinaria y transversalidad curricular; proyectos de investigación, tutorías...

Eje segundo: Análisis: Responde a quienes son los maestros en las Universidades de Artes y las interacciones entre estos y los profesionales del arte en formación y los ya formados para cocrear proyectos artísticos para, con y desde la comunidad.

-Categorías de análisis e indicadores: Complejidad y componentes relevantes; interconexión, situación(es) emergente(s).

Hipótesis orientadoras

- El estudio de los sistemas complejos permite detectar las interacciones en la creación interdisciplinaria y transdisciplinaria, lo cual aplica de manera poderosamente activa en el campo de la creación artística y asimismo en su enseñanza.
- Las universidades públicas de artes que asumen este nuevo paradigma educativo contribuyen a la formación de profesionales de arte que fomentan, como nunca, una novedosa perspectiva social.

Ruta crítica y Cronograma

Primera etapa

La investigación teórica y de campo propuesta corrió casi en todo momento aparejada con mi inscripción al programa de Doctorado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, desde enero de 2018.

En los primeros tres semestres cursé cuatro seminarios de investigación para cumplir con el 100% de los requisitos del Plan de Estudios, y, a la par, ya con la conducción de un tutor asignado, inicié un primer rastreo de información en páginas de internet a fin de identificar la existencia y el quehacer de las principales las instituciones universitarias de arte del ámbito que nos ocupa.

Al mismo tiempo, agoté la búsqueda documental sobre teorías de educación artística y elaboré los primeros borradores sobre los conceptos esenciales de este tipo de enseñanza, los paradigmas educativos en artes claves, etcétera. Asimismo, decidí que la investigación debía orientarse en todo momento por la metodología de estudios comparados.

Con la asistencia a cada seminario, se fueron afinando y modificando desde el título de la tesis en curso hasta la posible estructura de esta, excepto el enfoque metodológico (estudios comparados) ya decidido.

Como material orientador fui también elaborado una línea del tiempo en lo tocante a la evolución tanto del concepto de Artes, como del concepto de Educación Artística, toda vez que, dada su relevancia, son los factores que más impactan en las modificaciones curriculares (la presencia y el accionar consecuente) de las Universidades e institutos de Educación Superior.

Ya con esta estructura teórico-metodológica y sus respectivos ejes de análisis definidos, en ese mismo 2018, me vi en la posibilidad de realizar dos viajes, tanto a Cuenca (Ecuador) como a Buenos Aires (Argentina), para tener un primer acercamiento con la realidad y el quehacer de algunas Universidades de Artes que habían llamado poderosamente mi interés, e iniciar los trámites que permitieran concretar la investigación más en forma.

Segunda etapa

Hacia agosto de 2019, cuando cursaba el cuarto semestre del programa de doctorado, tuve que hacer las gestiones finales para concretar la exploración de campo, en primer término, ante la Universidad de las Artes de Guayaquil y la Universidad Nacional de las Artes de Buenos Aires. Las fechas para mis estancias fueron del 1 al 9 de octubre en la ciudad ecuatoriana, y del 1 al 5 de noviembre para la capital argentina.

Estos traslados tuvieron como objeto consultar el mayor número de fuentes documentales y recabar la correspondiente información, observar y experimentar actividades y acciones in situ, y realizar presencialmente el mayor número de entrevistas con los agentes actuantes en los procesos formativos (autoridades, docentes, alumnos, profesionales externos, público beneficiario, etc.). Asimismo, finalmente pude ejercer la opción de investigación comparada luego de concretar la visita (al menos) a esas dos instituciones que, si bien albergan objetivos similares, los persiguen, ejercen y concretan (con sus particulares recursos e interrelaciones) en contextos totalmente distintos.⁶

Trabajo de campo

Se propuso realizar una investigación de campo, de corte cualitativo, basado en el enfoque de estudios comparados. Las herramientas básicas de recolección de datos fueron el diario de campo y las entrevistas.

Diario de campo

El diario de campo me permitió tomar nota de fechas, horarios, nombres de personas a entrevistar, sucesos, gestos y comportamientos, tal y como lo indica la observación “no participante”. El recurso es un apoyo para consignar datos relevantes que después pueden ser retomados durante el análisis, o bien para no interrumpir al entrevistado. El diario fue un recurso para anotar datos exclusivos

⁶ Como ya se ha relatado, el plan inicial era visitar cuatro instituciones de cuatro diferentes países, pero la pandemia nos lo impidió.

concernientes a las Universidades visitadas, sugerencias para consultar otros informantes clave que asesoraran en la mejora o agilidad de la investigación, etcétera.

Entrevistas y audios recuperados

La entrevista resulta un instrumento de gran utilidad tanto para recabar o comprobar datos e informaciones, como para citar textualmente la postura conceptual o ideológica de los entrevistados. Permite además guiar la conversación hacia los puntos de mayor interés para el entrevistado o recuperarlos puntualmente, por más que haya distracciones o divagaciones por parte del informante. Por otra parte, la grabación de la entrevista permite considerarla una fuente de datos fidedigna y de gran valía. Con la previa autorización de los personajes entrevistados, las entrevistas se grabaron mediante la aplicación incluida en mi teléfono celular, si bien se tomaron notas a manera de respaldo.

La estrategia de trabajo implicó entrevistar, ante todo, a mis informantes clave, tales como:

- Autoridades educativas (Rectora y vicerrectora de la UNA).
- Jefes de área de distintas disciplinas artística,
- Docentes de artes
- Estudiantes de diferentes disciplinas artísticas

Ante la falta de tiempo para entrevistar largamente a algunos personajes o bien por la ausencia de ellos en el momento programado o bien por el interés intrínseco que despertó algún material ya editado albergado en las páginas y redes sociales institucionales, asimismo se optó por transcribir algunas entrevistas incrustadas en los videos, lo mismo que fragmentos de discursos y declaraciones insertados en otros documentales.

Modelos de entrevistas semiestructuradas

Se elaboró un guión de respaldo para, en la mayor parte de los casos, realizar una entrevista semiestructurada a los diferentes agentes clave. Estas preguntas persiguen recabar información sobre el sentir o el quehacer estos individuos, en relación con tópicos como la educación artística interdisciplinaria y transdisciplinaria, y los fines o virtudes de la misma, o bien para destacar la personales o particulares aportaciones que consideran han logrado en la enseñanza de la educación artística de sus disciplinas, o bien sobre los procesos y resultados de su quehacer académico o cuáles eran los resultados en cuanto a extensión cultural o vinculación con las comunidades con las que las universidades se relacionan. Se presentan a continuación tales guiones.

Guión de entrevista aplicada a los responsables de los Planes y Programas de Estudio

¿Cuáles podrían decir que son las características más importantes de la Universidad de las Artes de su país?

¿Cuál es el concepto de educación artística que emplean en la enseñanza?

¿Cómo están organizados los currículums de las diferentes carreras de artes?

¿Cómo está organizada la enseñanza de las artes en la Universidad, y cómo se fomenta la interdisciplina entre los estudiantes de arte?

¿Podría mencionar ejemplos destacados de organizaciones curriculares diferentes a las disciplinarias?

¿Cómo trabajan los docentes con los estudiantes de artes y en dónde aplican el conocimiento?

¿Cómo se construyen los proyectos interdisciplinarios y cuáles son algunos de los ejemplos más representativos de la universidad?

Guion de entrevista aplicada a los coordinadores de Áreas de artes

- ¿Quiénes son los docentes de artes?
- ¿Dónde se han formado estos docentes?
- ¿En cuanto a la organización curricular, en esta Universidad a qué aspecto o aspectos les dan prioridad?
- ¿Qué tipo de proyectos académicos multidisciplinarios, interdisciplinarios o transdisciplinarios han destacado en esta Universidad?
- ¿Se han desarrollado proyectos orientados a la sustentabilidad, con vinculación en artes y otras áreas del conocimiento como las ciencias exactas, salud, naturales o tecnología? ¿Podría mencionar algunos ejemplos?
- ¿Cuál considera que es el vínculo entre el artista contemporáneo y la sociedad?
- ¿Nos puede hablar sobre casos novedosos o de vanguardia que se hayan originado en esta Universidad?
- ¿En su labor cotidiana o en qué ocasiones consideran que usted y los educandos interactúan con otras disciplinas artísticas de su universidad o de otras universidades?

Notas sobre situaciones y soluciones adicionales

Ante la imposibilidad de concretar en tiempo y forma las entrevistas programadas con las autoridades, hubimos de subsanar ese faltante, transcribiendo sus intervenciones en otras entrevistas ya recopiladas, como la que encontramos en la página electrónica de la revista CLACSO F-ILIA, en particular las que corresponde al número 3, de abril del 2021. (Entrevistador Pablo Cardoso).

Durante el quinto semestre inicié la transcripción del total de las entrevistas realizadas en Guayaquil, y avancé con la reestructuración del marco teórico basado en Sistemas Complejos.

El sexto y séptimo semestres los dediqué a organizar de la mejor manera posible la información hasta entonces acumulada y comencé a redactar los primeros casos de proyectos artísticos interdisciplinarios correspondientes a la UArtes de Ecuador. Posteriormente, y ya con un mejor conocimiento de la estructura de los proyectos artísticos que se han realizado dentro y fuera de las instituciones educativas, y ante todo de aquellos que han tenido un mayor impacto social complementé el rastreo de información relacionada con los proyectos artísticos interdisciplinarios recomendados por las autoridades educativas, sin su orientación no habría sido posible el estudio comparativo. También transcribí las entrevistas realizadas a las autoridades de la Universidad Nacional de las Artes de Buenos Aires: una con la Rectora, la vicerrectora y otra con el encargado de las disciplinas de Crítica de Artes. Los nombres de cada líder de proyecto de artes argentino, fue posible de ser rastreada gracias a la precisión de la información en redes.

Presento a continuación el cronograma que se esbozó al respecto de todo lo anterior, complementado, en su caso, con las anotaciones pertinentes.

**Ruta crítica del trabajo de campo a efectuar en la
Universidad de las Artes
(Guayaquil, Ecuador)**

Miércoles 2 de octubre de 2019

8:00 Entrevista 1. Juan Martín Cueva Armijos. Director de la Escuela de Cine.

Lugar: Edificio Mz. 14, piso 3, Sala RRII

9:00 Entrevista 2. Guadalupe Álvarez Pomares. Maestra de la Escuela de Artes Visuales.

Lugar: Edificio Mz. 14, piso 3, Sala RRII

10:00 Entrevista 3. Lorena Delgado Espinoza. Coordinadora de la Carrera de Danza.

Lugar: Edificio Mz. 14, piso 3, Sala RRII

12:00 Entrevista 4. Yulianela Pérez García. Directora del Departamento Transversal de Teorías Críticas y Prácticas Experimentales en Artes.

Lugar: Edificio Mz. 14, piso 3, Sala RRII

14:00 Entrevista 5. Marcelo Leyton Ponguillo. Coordinador de la Licenciatura en Creación Teatral.

Lugar: Edificio Mz. 14, piso 3, Sala RRII

15:00 Entrevista 6. Bernarda Ubidia Calisto (Coordinadora de la carrera de Artes Musicales y Sonoras) y Diego Benalcázar Vega (Coordinador de la carrera de Producción Musical).

Lugar: Edificio Mz. 14, piso 3, Sala RRII

16:00 Entrevista a Raúl Vallejo, docente de la Licenciatura en Literatura.

Lugar: Edificio Mz. 14, piso 3, Sala RRII

Jueves 3 de octubre 2019

9:00 Entrevista 7. Paulina Soto. Estudiante de la Licenciatura en Literatura.

Lugar: Edificio Mz. 14, piso 3, Sala RRII

10:00 Entrevista 8. Rafael Plaza. Estudiante de la Escuela de Cine.

Lugar: Edificio Mz. 14, piso 3, Sala RRII

11:00 Entrevista 9. Dylan Vargas. Estudiante de la Licenciatura en Producción Musical y Sonora.

Lugar: Edificio Mz. 14, piso 3, Sala RRII

12:00 Entrevista 10. José Cianca. Estudiante de la Licenciatura en Producción Musical y Sonora.

Lugar: Edificio Mz. 14, piso 3, Sala RRII

Lunes 7 de octubre 2019

9:30 Entrevista 11. Pedro José Mujica Paredes. Coordinador de la Carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades y docente de Literatura.

Lugar: Cafetería Sweet Cofee de la calle 9 de Octubre.

10:30 Entrevista 12. Ana María Carrillo Rosero. Docente de la Unidad Transversal de Teorías Críticas y Prácticas Experimentales en Artes. Proyectos: Radio Nigeria, Iniciándonos para escuchar y La Tapiñada FM.

Lugar: Universidad de las Artes. Cubículo de la docente.

13:00 Entrevista 13. Priscilla Aguirre Martínez. Docente y jefa del Departamento de Producción de Cine. Proyecto: Reconstrucción de la identidad femenina: la reinserción social de la mujer desde un proceso de creación interdisciplinar en el Centro de Rehabilitación Femenino de Guayas. (Componente vinculación).

Lugar: Cafetería Sweet Cofee de Urdesa, calle Víctor Emilio Estrada.

14:00 Entrevista 14. Lorena Toro Vargas. Docente de Escuela de Artes Escénicas. Proyecto: Reconstrucción de la identidad femenina: la reinserción social de la mujer desde un proceso de creación interdisciplinar en el Centro de Rehabilitación Femenino de Guayas. (Componente vinculación).

Lugar: Cafetería Sweet Cofee de Urdesa, calle Víctor Emilio Estrada.

Martes 8 de octubre de 2019

10:30 Entrevista 15. Pedro José Mujica Paredes. Coordinador de la Carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades y docente de Literatura. Proyectos de tradición oral. Proyecto: Contar Contando. (Componente de vinculación).

Lugar: Universidad de las Artes, cubículo del docente.

12:00 Entrevista 16. Docente Marcelo Leyton. Coordinador de la Licenciatura en Creación Teatral. Tema: Universidad de las Artes y sus profesiones.

Lugar: Cafetería de la Universidad de las Artes.

14:00 Entrevista 17. Marcelo Leyton. Coordinador de la Licenciatura en Creación Teatral. Proyecto Monte Sinaí.

Lugar: Cafetería de la Universidad de las Artes.

Observaciones: Algunas entrevistas no pudieron concluirse debido al intempestivo cierre de la Universidad de las Artes. La transitoria agitación social fue causada por un decreto presidencial mediante el cual se aumentaba el precio de la gasolina. Hubo diversas manifestaciones e inclusive el Ejército intervino en la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) y en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), universidades que destacan por fungir como albergues para el movimiento indígena ecuatoriano en sus históricas jornadas de levantamiento. El Ejército entró a las instalaciones lanzando gases lacrimógenos y atacando a los indígenas con balas de goma, pero en la embestida lesionó también a estudiantes, docentes y algunos otros ciudadanos que brindaban apoyo con víveres. Como resultado de lo anterior:

- Se canceló la entrevista al rector de la Universidad.
- Se canceló la entrevista a María Paulina Soto, vicerrectora académica (responsable de los planes y programas de estudio).

Por otra parte, se cancelaron también las actividades artísticas de integración, de la Universidad de las Artes, programadas para el viernes 4 de octubre y asimismo se cancelaron los recorridos por los espacios de la Universidad y la visita a la Biblioteca de las Artes planeadas para el lunes 7 de octubre.

*

Ruta crítica del trabajo de campo a efectuar en la

Universidad Nacional de las Artes

Jueves 7 de noviembre 2019

Entrevista 1. Diana L. Piazza, vicerrectora de la Universidad Nacional de las Artes y Cecilia Tosoratti, secretaria de Extensión Cultural y Bienestar Estudiantil

Lugar: Universidad Nacional de las Artes

Viernes 8 de noviembre de 2019

Entrevista 2. Sergio Ramos, secretario académico de las carreras de Crítica de Artes

Lugar: Domicilio en la calle Bartolomé Mitre.

Jueves 28 de noviembre de 2019

Entrevista 3. Sandra D. Torlucci, rectora de la Universidad Nacional de las Artes

Lugar: Avenida Insurgentes, Ciudad de México.

Observaciones: Como complemento al trabajo de campo se indagó en la propia UNA sobre materiales audiovisuales, resultando que lo más valioso se encontraba ya subido a las plataformas de Internet. Me avoqué, por tanto, a la exploración completa y transcripción de algunos de esos documentales, en particular los que contenían entrevistas a los creadores de los proyectos “Bailarines toda la vida” y “Nexos”. Las condiciones institucionales son complejas, pues las escuelas de artes no se encuentran en el mismo domicilio. La parte de gestión del trabajo de campo no obtuvo respuesta y apoyo para la gestión de entrevistas. Durante mi estancia en Argentina, solicité personalmente el apoyo de los entrevistados. La calidad y cantidad de la información permitió ubicar temas y aspectos comparables.

Segunda parte. Universidades de Artes públicas (acercamiento a su creación y propuesta educativa). Estudios comparados

Para dar cauce a nuestro objetivo de comparar, desde la perspectiva de la Complejidad, los singulares proyectos educativos que desarrollan las instituciones visitadas, considero necesario, además de consultar los estatutos de gobierno y la promoción disponible en diversos impresos y en las páginas de internet oficiales, compartir la Visión que en torno a ello han expresado, ante todo, sus rectores en algunos importantes foros, lo mismo que declaraciones de los principales agentes: coordinadores de Área y docentes de las escuelas, recuperadas estas últimas opiniones, a partir de las entrevistas que pude realizar durante mi trabajo de campo.

Como se observará, ambos rectores, a más de ser los principales conocedores del quehacer de su respectiva Universidad, también tienen clara noción de la labor que se encuentra desarrollando sus pares a nivel regional y continental. Dialogan así, alrededor del significado de los proyectos universitarios de las artes tanto en Ecuador como en Argentina, pero igualmente sobre la trascendencia de todo ello en el contexto regional, por supuesto sin dejar de hacer alusión al momento histórico en el cual sus universidades fueron creadas. Los testimonios de coordinadores y docentes de artes, de ambas universidades, a su vez complementan información sobre estos hechos y perspectivas, al tiempo que comparten su sentir al ser fundadores o fundamental parte del desarrollo de estos centros de formación. Para apoyar nuestro análisis desde la perspectiva de la Complejidad, intentamos destacar ante todo los diferentes factores que contribuyeron a la creación de cada institución educativa, los agentes actuantes y las decisiones que permitieron que de Institutos de menor nivel pasaran a ser universidades públicas de Artes, además de que compartimos consideraciones sobre el perfil y el rol docente, y sobre cómo se ha ido consolidando la oferta educativa en estos planteles.

2.1. Universidad de las Artes (UArtes), Guayaquil, Ecuador

2.1.1. Antecedentes

La Universidad de las Artes (UArtes), ubicada en Malecón Simón Bolívar y Aguirre, Guayaquil, Ecuador, fue creada el 17 de diciembre de 2013, durante el gobierno del presidente Rafael Correa, y es una institución de educación superior de derecho público, sin fines de lucro, con personería jurídica propia, con autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica, acorde con los principios establecidos en la Constitución de la República y la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador. Propiamente inició sus actividades académicas en marzo de 2014, con un curso de nivelación y con la primera promoción de la Escuela de Artes Musicales y Sonoras, la Escuela de Cine y la Escuela de Literatura. La Escuelas de Artes Visuales y la Escuela de Artes Escénicas no iniciaron actividades sino hasta el año 2015. No obstante, para contextualizar las circunstancias de su desarrollo inicial recuperemos algunos sentires y relatos externados por Ramiro Noriega (rector en el periodo 2015-2021), estos expresados en una mesa redonda suscitada en el reciente 2021.⁷

Tanto a la UNA como la UArtes, aparecen [como parte de...] especificidades nacionales y lo que sucede en estos países [...] Se crean estas universidades porque hay [...] movimientos sociales, [...] discusiones políticas [...] y] unas reflexiones filosóficas también en el campo artístico. Lamentablemente en el Ecuador, como en muchos países de Occidente, el arte fue cooptado por el neoliberalismo, y se convirtió en un espacio burgués. Y *al artista se le desprendió* (no voy a decir que su responsabilidad social; pero sí voy a decir, pensando en Walter Benjamin) *de su espesor histórico*. La obra de arte fue acomodada en un lugar estético más cómodo. Salvo, naturalmente, las excepciones de artistas y obras que tensan la vida de los pueblos. La idea de las artes y la idea de la producción

⁷ Presentación de la Revista F-ILIA 3: Artes, Educación y Ciudadanía. CLACSO TV, transmisión en vivo, 29 de abril 2021. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=dcL0RcvrlgQ>

artística y la idea del artista en el siglo XX es una situación muy compleja. Yo diría que, volviendo al levantamiento indígena, eso vuelve a politizar lo que es *la creación en lo sensible*. Ya ni siquiera de las artes, sino *la creación subjetiva, la creación más allá de las formalidades de la razón pura*. Ahí sucede algo que es muy importante en términos del alimento del futuro.

Yo podría decir, la Universidad de las Artes, si uno revisa tanto la expedición de la Ley,⁸ que es muy breve, pero que recupera algo que es sustantivo y que nos ha sido muy útil para prevalecer (a pesar de las horrendas disputas políticas que la universidad ha debido pasar en este año 2020, sobre todo, por las discusiones y responsables de un gobierno decididamente neoliberal), la Universidad de la de las Artes se configura a partir de esas discusiones: la primera es la discusión de la educación, es decir, ¿por qué tener educación pública? Yo creo que ahí el trabajo que se hizo en la primera legislatura del gobierno de Correa es muy importante: la educación pública cumple un papel en la transformación de nuestras sociedades.

En segundo lugar, ¿qué hacen las artes en términos de la educación superior? ¿Para qué estudiar artes? Sabemos perfectamente que uno de los pasos que había que dar es considerar la relación de la educación artística con la producción de conocimientos. O sea, no dejar al arte desprendido. Es decir, sacarlo del confort de *ser un adorno que tenemos en la sala de la casa* y volver a colocarlo en el *sentido de la historia*, en el tramo de la disputa de los pueblos, *en el tramo de las disputas simbólicas*. Entonces, ya no son las artes simplemente en el campo de las disciplinas, sino *las artes en relación con la vida de las personas*. Es *las artes en relación con la producción de conocimientos en todos los ámbitos*, sean

⁸ Como parte de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010) se crearon cuatro centros de estudios superiores en el país, entre ellos está la Universidad de las Artes (UArtes). Los otros establecimientos educativos son la Universidad de Investigación de Tecnología Experimental Yachay, la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y la Universidad Regional Amazónica Ikiam.

estos las ciencias sociales, la filosofía, la historia, las humanidades, las ciencias, las tecnologías. Entonces, las artes, a través de la creación de estas instituciones, ocupan de una manera diferente los sistemas de educación.

Algunos habrían preferido que estas universidades simplemente cambien de nombre, que sigan siendo los altares de una forma de estar y ser de la obra de arte, y de los artistas como la habíamos conocido antes. Me adelanto diciendo que los que más se benefician de estas universidades son los sistemas de educación tradicionales, porque si algo, en términos educativos, la educación en artes transforma son las metodologías; tiene una capacidad de formulación de nuevas formas, tiene una capacidad de mejorar las preguntas y tiene también una capacidad de volverlas realidad. Y eso es lo que le hacía falta al sistema de educación que recibimos del siglo XX: un sistema de educación conservador, que sirvió a las élites, que no contribuyó forzosamente en términos generales a la justicia social. (Ramiro Noriega, 2021; transcripción y subrayados nuestros).

Al respecto, en entrevista personal, Lorena Delgado, Coordinadora de la Carrera de Danza, precisa que:

En Ecuador, entre 2006 y 2007, empezó nuestro camino institucional. Se crea el Ministerio de Cultura y la apertura de la Universidad de las Artes, en el 2016, y la creación de los institutos de artes, también. El Instituto Tecnológico de Artes del Ecuador (ITAE) pasa a formar parte de la universidad, junto con los Conservatorios y los Tecnológicos. [Pero...] la UArtes como universidad en artes [...] responde a un cambio de filosofía, de un proceso de repensar y decir. Hasta ahora hemos ido con este modelo (educativo, político, económico) y los resultados han sido estos. Hay que pensar otros modelos (más democráticos) que den otros resultados de

mucho más largo aliento, mucho más sustentables. (L. Delgado, comunicación personal, 2 de octubre de 2019).

Por su parte, Guadalupe Álvarez, maestra de la Escuela de Artes Visuales y una de las pioneras de la UArtes, relata:

A partir de un proyecto que fundamos en el 2003, que fue el primer proyecto pedagógico de educación artística de nivel superior en la costa ecuatoriana, conjuntamente un grupo de artistas y un grupo de profesores fundamos el Instituto Tecnológico de Artes del Ecuador. Este proyecto funcionó del 2003 al 2015. En el 2015 se hizo un convenio de adscripción a la Universidad de las Artes. Esta se había fundado desde dos años antes, o sea desde 2013 o 2014. Con la adscripción del ITAE a la universidad, la escuela tenía tres carreras: Producción Musical, Artes Visuales, y Laboratorio de Teatro. La universidad tenía además Literatura y otras carreras de Música y Danza. A través de eso, la escuela, o sea del ITAE, pasamos a ser la escuela de Artes visuales. (G. Álvarez, comunicación personal, 2 de octubre de 2019).

Mientras que el director de la Escuela de Cine, Juan Manuel Cueva, complementa, de la siguiente manera, el relato de sus colegas:

La Universidad de las Artes es parte de un proyecto importante de intervención del estado en la educación superior, que se produjo durante el gobierno del presidente Rafael Correa. Consistió en una serie de modificaciones de las leyes de educación superior y de todo el sistema de acreditación y de funcionamiento de las instituciones correspondientes. Antes hubo universidades privadas “conocidas” como universidades de garaje; universidades que no cumplían con ningún tipo de parámetros de calidad educativa ni de gestión profesional, digamos, que pudiera ser validada por el Estado. Entonces, hubo universidades que fueron cerradas y otras que fueron condicionadas para seguir funcionando; y quedaron

entonces cuatro universidades públicas creadas en el territorio ecuatoriano, pero, es importante decirlo, fuera de Quito, todas: la Universidad Nacional de Educación (UNAE), que funciona cerca de Cuenca, en la Sierra Sur del Ecuador; una universidad amazónica de las Ciencias de la vida;⁹ una universidad de ciencias duras, digamos de tecnologías, que se llama Yachay,¹⁰ en la Sierra Norte del Ecuador, y la Universidad de las Artes, aquí en Guayaquil. La Universidad de las Artes empezó a funcionar como proyecto dentro de un Ministerio que existía, pero que ya no existe; se llamaba Ministerio Coordinador del Conocimiento y del Talento Humano. En el 2013 comenzó como proyecto, y en el 2015 ya se empezó a recibir estudiantes. No todas las carreras de la universidad abrieron, porque hay algunas que abrieron posteriormente. Por ejemplo, Danza, abrió después, y Producción Musical también abrió después. Básicamente se crearon cinco escuelas: Artes Escénicas, Literatura, Artes Visuales, Cine y Artes Sonoras. Poco a poco se han ido incrementando las carreras y se han incrementado las maestrías. Ahorita hay tres. Hay siete carreras de licenciatura. Además, en conjunto con la UNAE se imparte la maestría en Educación en Artes y Humanidades. La escuela de cine, en medio de todo esto, es una de las que empezó desde cero, digámoslo así, porque hubo otras que heredaron la experiencia de un instituto tecnológico que existía aquí en Guayaquil, que se llama el ITAE, que todavía existe. Las carreras de música, teatro y, sobre todo, artes visuales recibieron a los estudiantes que eran del ITAE; les homologaron sus estudios y siguieron con ellos la carrera de licenciatura. En cambio, Cine empezó digamos desde cero como una carrera que tiene ocho semestres, más uno de titulación y un semestre más de nivelación. Es decir, en total son diez semestres, y estamos tratando de ajustar porque nos parece un poco excesivo que al cabo de cinco años un estudiante salga con

⁹ Se refiere a la Universidad Estatal Amazónica (UEA), ubicada en la ciudad de Puyo, en el centro de la Amazonia ecuatoriana.

¹⁰ Se refiere a la Universidad de Investigación de Tecnología Experimental Yachay, también conocida como Universidad Yachay o Yachay Tech.

una licenciatura. (J. M. Cueva, comunicación personal, 2 de octubre de 2019).

El maestro Marcelo Leyton, coordinador de la licenciatura en Creación Teatral, por su parte, nos da un panorama de cómo comenzaron a armarse los nuevos planes y programas.

Por un lado, cuando se comienza a estructurar la universidad, comienza a revisarse programas de diferentes escuelas, diferentes universidades de América Latina y sobre todo de Europa, España, Francia, pero se va bosquejando un propio modelo que evidentemente tiene algunas diferentes ideas. Probablemente de otras experiencias se retoman puntos muy claros, en el sentido de transversalidad, que juega un papel muy importante, y esto de la transdisciplinariedad es una constante, porque ya las cosas [los conocimientos] ya no vienen en parcelas puras; vienen en permanente diálogo y no solamente entre las artes, sino también con la ciencia u otras cosas que hay que ver e ir trabajando también. El objetivo de nuestra propuesta educativa es que todas las materias contribuyan al proceso creativo. Otra de las cosas que se trabaja desde acá [fuertemente] es el pensar que las artes también producen, generan pensamiento. Eso es importante. (M. Leyton, comunicación personal, 2 de octubre de 2019).

En el contexto de todo lo aquí expuesto, destaca que uno de los propósitos de la UArtes es reivindicar e impulsar el quehacer artístico y formar profesionales del arte, investigadores y pensadores que aporten al desarrollo nacional. Ese sello distintivo de gestación institucional define entonces el impulso de vincular las actividades artísticas de la Universidad con la comunidad ecuatoriana. Por otra parte, cabe destacar que, al ser la primera Universidad de Artes del Ecuador, alberga a estudiantes de muy diversos lugares del país. Lorena Delgado abunda un poco más sobre esta última circunstancia.

Se tiene algo muy positivo y el objetivo es súper importante, la UArtes, la Educación Superior en Artes pública, no es la universidad privada que responde a un orden de educación clasista. Es una universidad pública [pagada] con impuestos de todos los ciudadanos ecuatorianos, y a la que llegan principalmente los estudiantes de las clases más bajas; mientras que los estudiantes de las clases más altas van a las escuelas privadas; muy pocos vienen acá. Pero nuestros estudiantes son de todo el país (aunque mayormente de aquí, de Guayaquil). Incluso de todas esas regiones que geográficamente se han quedado [rezagadas] en este sistema inequitativo en cuanto al poder o las relaciones culturales del país... Aunque consideramos que una década es un corto tiempo, sí se pueden revertir muchas inequidades, porque la mayor parte de nuestros graduados van a ser chicos de esos sectores, donde su educación artística y su apreciación al arte, su aproximación con el arte ha sido disfuncional, con profesores que no están formados [para atender] ese ámbito, y llegan a una universidad pública donde sí pueden descubrir todos estos horizontes de formación artística y de formación crítica. (L. Delgado, comunicación personal, 2 de octubre de 2019).

La coordinadora de carrera remata agregando que incluso se atiende a estudiantes venezolanos, brasileños, colombianos, etc. y que esta diversidad regional y cultural tan enorme, esta riqueza, también se refleja de manera muy fuerte en las aulas donde “los estudiantes empiezan a entender que, aunque sea un país no muy grande, la diversidad se hace notable”, lo que contribuye a estar abiertos todo el tiempo a aceptar otras formas de hacer, enseñar y aprender; abiertos a otras comprensiones.

2.1.2. Oferta educativa superior

En la Universidad de las Artes confluyen y conviven modalidades de aprendizaje e investigación sobre arte y en artes, mientras que la organización de los

conocimientos se basa en la inter y la transdisciplina. Su oferta académica¹¹ principal está basada en las opciones de Pregrado, es decir, las licenciaturas de Artes Visuales, Cine, Creación Teatral, Danza, Literatura, Producción Musical y Sonora, Artes Musicales y Sonoras, y Pedagogía en Artes y Humanidades. No obstante, aunque la base de la organización curricular se expresa a través del nombre de esas disciplinas, estas, por lo general, son vistas apenas como herramientas para propiciar muy diversos desarrollos que las más de las veces llevarán al trabajo interactivo y colaborativo, ya en equipo, ya como ensamble, ya con abierto diálogo y accionar conjunto con muy diversas disciplinas. La novedad educativa ha consistido en la creación de un Tronco Común que ante todo acerca a los alumnos a las diversas maneras de entender el pensamiento cultural de hoy, este fundamentalmente basado en el campo complejo de conocimientos. Por otra parte, atendiendo a las indicaciones del Plan de Estudios, los docentes examinan las disciplinas, las tiene como recurso y enseñan a trabajar con ellas; es decir, forman a los alumnos en cuanto a sus herramientas básicas, pero en todo momento se preocupan por generar un pensamiento expandido, lo cual destaca como una de las columnas vertebrales de este enfoque. La historia del arte, de esta manera, deviene una nueva genealogía que expande el horizonte hacia un lugar diferente; es decir, emerge como un cuestionamiento del paradigma del arte como un mero sistema productor de objetos. A partir de entonces los docentes propician que el nuevo paradigma encamine a los alumnos hacia una visión totalmente diferente en cuanto a su vocación, su misión y su quehacer creativo, que siempre ha de ser un quehacer social.

Así, en nuestra entrevista, el director de la carrera de Cine reitera premisas similares:

Existe la interdisciplina. Tenemos siete carreras de pregrado y hay toda una práctica de interdisciplinariedad. Los chicos, durante su estancia en la universidad, obviamente se especializan en una de las carreras: música,

¹¹ Ver Anexo 3. Oferta académica en la Universidades de las Artes, Guayaquil, Ecuador.

literatura, cine, ¡qué sé yo!, pero tienen contacto entre sí e intentamos que ello sea permanente, que sea activo, que sea intenso, con estudiantes y procesos de otras disciplinas artísticas. [...] El Departamento Transversal en rigor se llama Departamento de Teorías Críticas y Prácticas Experimentales en Artes, y es una de las instancias que al inicio de las carreras tiene más peso, para que los estudiantes tengan justamente esta experiencia de trabajo: de conocerse, de estar en contacto y de emprender proyectos creativos con grupos de investigación y con estudiantes de otras carreras (y así se mantienen siempre de algún modo). En las artes, tienes que incentivar al estudiante para que salga, para que sea audaz, para que sea experimentador, o si no estás creando artistas con un horizonte muy estrecho. Van a terminar haciendo cosas que no sorprendan a nadie; la cosa más formateada. (J. M. Cueva, comunicación personal, 2 de octubre de 2019).

Además del ya citado Departamento de Teorías Críticas y Prácticas Experimentales, otras propuestas académicas que se crearon muy tempranamente fueron los departamentos de Nivelación Emblemática y Lenguas Extranjeras. El primero, con un enfoque totalmente propedéutico y que ofrece asignaturas tan descriptivas como las denominadas Arte y Sociedad, Proyecto Integrador de Saberes y Tutorías de Acogida Académica. Por lo demás, con ese mismo afán, en las mallas curriculares las distintas disciplinas artísticas ofrecen un par de materias llamadas “unidades de descubrimiento”, materias opcionales y obligatorias, en el sentido de que tienen que cursarse y aprobarse, pero opcionales en el sentido de que pueden escoger las pertenecientes a cualquiera de los campos de otras carreras; así un estudiante de Cine opta por una materia de Visuales, Literatura o Experimentación Sonora, etc. En la etapa de conclusión de las licenciaturas, igualmente, la UArtes promueve varias modalidades: existe el tradicional trabajo teórico de investigación, pero ante todo se promueve la modalidad práctica de la disciplina.

Yulianela Pérez, la directora del Departamento Transversal de Teorías Críticas y Prácticas Experimentales en Artes, con quien conversamos, complementa su visión en torno a esta complejidad y flexibilidad:

O sea, son *campos* con una interrelación de saberes muy diversos, y nosotros priorizamos la singularidad de los **itinerarios** de los estudiantes. Cada estudiante (en la misma medida) va identificándose con una tarea estética y con la comunidad, el activismo y la interacción con los medios. Pasan por todas las disciplinas comunes y van articulando su itinerario de manera singular. Por ejemplo, en Artes Visuales se pueden graduar con cualquier tipo de producto teórico o con un proyecto creativo, o con proyectos que ya cumplen una inserción sociocultural, como los proyectos de arteterapia; o sea, existe un campo muy amplio.

Desde un principio, la habilidad de los profesores consiste en orientar a los estudiantes para que puedan conformar su itinerario de una manera sólida y a partir de sus propias elecciones; mostrar una oferta que permita al alumno identificar cuáles son las áreas donde puede colaborar con su trabajo creativo o su proyecto. A partir de allí, cada uno puede ir agendándose más y más unidades de descubrimiento o incluso ir a otras carreras a fortalecer determinados conocimientos que su itinerario le requiera. Como te decía, el estudiante puede ir fortaleciéndose, además de que la enseñanza tutorial tiene una importancia fundamental; o sea, contar con un buen tutor quiere decir tener un interlocutor hábil que te permitirá que puedas localizar (mediante una autogestión o gestión personal) los referentes que colaboren mejor con tu propuesta. O bien que puedas identificar las maneras en las cuales se dirimen discusiones importantes del campo de tu ocupación creativa. (Y. Pérez, comunicación personal, 2 de octubre de 2019).

Para la UArtes, la figura del profesional del arte es, entonces, la de un *artista investigador*, y en todas las carreras se examinan los procesos conceptuales

posteriores a los años 60, las problemáticas que existen alrededor del campo del arte y los debates teóricos, políticos, estéticos, etc. En ese sentido, los estudiantes van formando su propio itinerario, lo mismo con opciones de fotografía que con formación teórica para la curaduría, o bien preparándose para la gestión, u optando por itinerarios de escritura o nuevos medios, etcétera; el abanico de posibilidades es amplio y generoso. Es por eso que ya no se cuenta con un perfil del egresado homogéneo. Al respecto, citemos el testimonio de Lorena Delgado, igualmente maestra de Danza.

Para mí, la danza atraviesa. Es interdisciplinaria de por sí y se fortalece, por ejemplo, con apoyo de las artes visuales; ello cada vez que se acerca más a lo contemporáneo, a lo performativo, por lo que estamos hablando ya de un arte escénico. Las artes musicales, por su parte, se preocupan por actuar en una escena complementaria, con lo que otra vez estamos ligando a las artes escénicas. Y sin duda el teatro se ve atravesado muchísimo por la danza, aboliendo bordes, toda vez que se está hablando de artes vivas, que ya no tienen esa especificidad. O sea, todas las ramas siempre se atraviesan con el cuerpo y el cuerpo las atraviesa. Por eso es que, en el perfil de danza contemporánea, al ver los conceptos empezamos a hablar de cuerpos y no de estéticas específicas. (L. Delgado, comunicación personal, 2 de octubre de 2019).

Con pocos años de creación y apenas algunos egresados de las primeras generaciones, la oferta académica de la UArtes es un modelo educativo que debe estudiarse con mayor atención para fomentar las modalidades educativas de la multi, inter y transdisciplina. Su principal ambición, entonces, es formar sujetos creadores, que adopten también un perfil de gestores y de educadores en artes, integrando en esa triada las capacidades que el ser humano pueda ejercer: de creación, práctica *pedagógica* y la enseñanza artística, sin que los productos o proyectos resultantes en el camino no pueda insertarse de manera muy amplia en lo social. Por otra parte, el proceso educativo, así como los resultados de esta

propuesta pedagógica se han ido creando gracias al trabajo colaborativo entre docentes, administrativos y los propios estudiantes de las carreras de artes.

2.1.3. Docentes en educación artística

Para la creación de la Universidad de las Artes fue necesario establecer un nuevo perfil del docente. En principio se requirió que los profesores tuvieran grados académicos de maestría y doctorado, pero el tema de validación de los posgrados en artes resultó ser algo muy complejo y, de alguna manera, se resolvió de una manera negociada la solución. Con todo, el actual perfil que se exige a los docentes se expresa en el siguiente formulismo:

Al integrarse al cuerpo docente de la Universidad de las Artes, los profesores deberán asumir tareas de docencia, investigación, tutoría, publicaciones, gestión académica y vinculación con la comunidad. Todas estas actividades se orientarán hacia la producción creativa en artes y hacia la reflexión crítica sobre las artes, atendiendo al desarrollo de conceptos y criterios estéticos diversos, así como al estímulo del talento creativo que use un máximo de capacidades expresivas, y a la vinculación del arte con la transformación social.¹²

Sobre el proceso de la selección de los docentes y ante la pregunta de quiénes enseñan o deberían enseñar en las carreras de artes, abre al debate uno de los directores de carrera:

En la educación superior hay una especie de prejuicio, bastante instalado, contra los que no vienen (o no venimos) de una experiencia académica dura, de investigación, de publicaciones, de títulos, de posgrados, etcétera. Pero en

¹² Convocatoria abierta al proceso de selección de profesores a tiempo completo, medio tiempo y parcial bajo la modalidad contractual de servicios ocasionales.
<http://www.uartes.edu.ec/descargables/Convocatoria%20a%20Nivelacion%20Emblematica.pdf>

la UArtes y en el caso de procesos formativos es impensable, si solo tienes profesores que tengan títulos y todas las credenciales de académicas que se quiera, pero que no tienen la experiencia de la práctica creativa, de la investigación en artes, de las dinámicas de creación y producción artística y cultural... Entonces, hay una serie de disposiciones inviables en la Ley Orgánica de la Educación Superior, aunque hemos logrado que haya algunas modificaciones, que faciliten esto, al menos en el papel. Ahí yo he sido crítico en la aplicación de esos instrumentos, para que se pueda incorporar artistas docentes, o simplemente artistas, a los procesos educativos, como profesores universitarios, y digamos con las mismas prerrogativas y derechos de un profesor que venga del mundo académico y de la titulación, etcétera. Entonces, en la Escuela de Cine, más o menos la mitad de nuestros profesores de tiempo completo, si no me equivoco, de los 21, hay 10 u 11 que son más bien sólo artistas. O bien que son más artistas que académicos y que han hecho cosas de cine, aunque también hay artistas que tienen títulos académicos y procesos de investigación académica, y experiencia en educación, digamos que existen **figuras mixtas**, pero nuestros profesores vienen más de las prácticas artísticas, son pues artistas docentes. A algunos de ellos se les ha hecho un proceso que se llama “reconocimiento de trayectoria”. Este, dentro de la universidad, es un procedimiento digamos bastante riguroso, a través del cual se dice, bueno, tal persona tiene tal experiencia y no tiene título o no tiene maestría, pero ha hecho diez largometrajes como director de fotografía, ha hecho tantas películas como montajista o como director, guionista, etcétera, y se le habilita entonces para que enseñe en la universidad. A los que se les ha hecho reconocimiento de trayectoria, han sido seis o siete, se les contrata aún como “profesores ocasionales”, pero ya tienen un contrato duradero, más estable con la universidad. Pero también hay **profesores invitados**, así, aunque excepcionalmente, uno puede invitar a un profesional destacado para que dé una materia [...] Realmente a la universidad se le *dificulta mucho hacer una formación artística integral de calidad*; no sé, si no puedes incorporar ese tipo

de experiencias y ese tipo de conocimiento, en tu claustro docente. Entonces, es uno de los argumentos fuertes por los cuales los estudiantes quieren entrar a la UArtes. Un estudiante le pregunta al otro: ¿Tú sabes que tal director de cine te va a enseñar? , ¿qué tal fotógrafo es profesor ahí, que tal sonidista está ahí? No estás averiguando cuál es el título o si hizo el doctorado. Sino: ¡wow, ese tipo que hizo tal película va a ser mi profesor! Lo hemos visto y preguntado a los chicos y eso es sin duda un punto muy atractivo; entonces, si solo tuviéramos eso se debilitarían los procesos formativos, pero perderíamos esos argumentos de competitividad... Bueno, la gente sabe perfectamente que tú no necesitas pasar por la universidad para ser artista. Es un recorrido entre otros; es una posibilidad entre otras; pero si sabes que vas a estar aquí cuatro años y que te va a enseñar a guión, un Fernando Mielles, te va a enseñar dirección Javier Andrade, te va a enseñar montaje o cine documental Carla Valencia y te va a enseñar dirección de artes, Roberto Frisone, dices: “pucha, aquí está la gente que hace cine, no es tan solo profesores titulados”. (J. M. Cueva, comunicación personal, 2 de octubre de 2019).

Por otra parte, en cuanto a la postura del docente de artes, la coordinadora de Danza menciona:

Los profesores son artistas, académicos (yo soy crítica de arte activamente), curadores, gestores, y hay una amplia nómina de artistas visuales, artistas de carrera, de gran prestigio. Son de alguna manera ya referentes históricos y tienen una actividad pedagógica importante; y también hay artistas muy jóvenes que están en plena actividad, ubicados en el escenario de la práctica artística. Igual, en mi caso, soy crítica, curadora y práctica porque desarrolló proyectos. (L. Delgado, comunicación personal, 2 de octubre de 2019).

Hasta aquí, en cada testimonio queda reflejada la diversidad y complejidad en cuanto a la formación de los docentes de las carreras y se hace evidente que la

experiencia de un profesor que es un artista reconocido cuenta con su propia valía. No obstante, se presentan también escenarios de desacuerdo, así, la doctora Carrillo, docente de la Unidad Transversal de Teorías Críticas y Prácticas Experimentales en Artes, destaca la importancia de la formación docente y su impacto en la enseñanza.

La pelea que tenemos con las escuelas (con los docentes de otras escuelas de artes dentro de la universidad) es que nosotros, que no somos artistas, tenemos una visión súper diferente del arte. Así, una vez, un compañero me decía: “es que hacen composiciones musicales horribles y los profesores de Transversales les ponen 10”. Entonces, le digo: yo soy de esas (risas); hago eso porque estamos hablando de otros *procesos*... Digamos, me interesa el arte apenas como una parte pequeña de un constructo social mucho más grande; mientras que en las Escuelas se ve al revés: el arte es todo lo importante, y lo demás queda por fuera. (A. Carrillo, comunicación personal, 7 de octubre 2019).

Los testimonios de los docentes dejan ver cómo aún es necesario insistir en la pertinencia de las modificaciones curriculares como la enseñanza de materias de Transversalidad, lo cual aporta flexibilidad en cuanto a la enseñanza, si bien eso no es nada fácil, dado que el concepto de enseñanza tradicional sigue arraigado, sobre todo en artistas que aprendieron de una manera dirigida, homogénea y disciplinar. De esta manera, la propia formación de los docentes (y su capacidad o disposición para evolucionar) es una variante para considerar a la hora de dar respuesta a quiénes son los profesores de artes. La idea de la transformación educativa defendida por artistas (solo artistas) o artistas que se asumen también como docentes e investigadores es lo que hace única la oferta educativa en artes, superando el modelo educativo tradicional. Como hemos visto, en el mejor de los casos algunos huecos y espacios necesarios de cubrir, se suplen mediante figuras mixtas, flexibles, críticas y propositivas. En la UArtes, entonces, se está dando este espacio de flexibilidad en cuanto a la contratación de docentes que tengan un valioso desarrollo artístico, pero también un apego a lo académico.

Otra característica distintiva entre los docentes de la UArtes es la multinacionalidad, pues desde un inicio se abrieron espacios para cubanos, venezolanos, colombianos y mexicanos, gente de muchísima trayectoria. La articulación de seres tan variados crea igualmente una dinámica positiva entre los estudiantes, luego de superar cierta tensión, ciertas resistencias, ciertos desacuerdos también, más allá de la situación académica nueva, pero todo redundando en el fortalecimiento de las opciones de formación, y los estudiantes son los directamente beneficiados dado que ellos, por lo general, tienen la opción de elegir entre ese amplio y diverso cuerpo de docentes, pues, como ya se dijo, los estudiantes son corresponsables en cuanto a sus elecciones, bien en cuanto a la carrera elegida, asignaturas complementarias y, por supuesto, en cuanto a la naturaleza o calidad de quienes estarán a cargo de su enseñanza. Así, los estudiantes deciden qué fortalezas desean otorgarle a su preparación profesional, pues incluso, si así les interesa, pueden desarrollar habilidades en pedagogía, saber que posteriormente les pudiera ayudar a incorporarse también al sistema de Educación superior como profesores, o bien ofrecer sus servicios como profesor en cualquier otro nivel educativo. Eso garantiza que las nuevas generaciones adquieran capacidades, habilidades y experiencias que los forman con mayores competencias, y es aquí donde nuevamente aflora el concepto de complejidad, esos vínculos que no están dados, sino que se van generando con las opciones tan diversas que ofrece el sistema educativo de la universidad.

Las múltiples y diversas respuestas de los maestros sobre su propio quehacer docente constituyen un ejemplo de la complejidad que implica la enseñanza dentro de un paradigma educativo interdisciplinar, porque mientras más conversaciones e intercambios haya entre los docentes, y más vínculos se generen entre ellos, tales vínculos, también conocidos como tejidos, tendrán un efecto beneficioso para las futuras innovaciones en el campo interdisciplinar.

El punto nodal seguirá siendo si se debe dejar de lado la experiencia práctica, ya reconocida y consolidada, o bien contratar más pedagogos que saben poco o casi nada del arte, pero en la UArtes al parecer ya se acercan a una respuesta, donde, el equilibrio es lo recomendable. Con todo, la parte docente aporta, sin duda, y en conjunto, la perspectiva crítica, propositiva y el necesario vínculo basado en la ética profesional. Al respecto, habría que dejar en claro que las recetas pedagógicas nunca son homogéneas, sino que resultan de un hacer contextualizado y flexible, como el que dio respuesta a la demanda educativa en su origen. Poco a poco, los docentes se han organizado de tal manera que desde esa lógica original han derivado su actual oferta educativa.

2.1.4. Vínculos con la comunidad y transversalidad

En la UArtes se imparte también, y muy específicamente, una asignatura denominada Vínculo con la Comunidad, la cual orienta hacia el proceso de construcción de proyectos colectivos interdisciplinarios, es decir, proyectos reales y enriquecedores para todos los participantes, y que además reportan alguna utilidad social. La asignatura es obligatoria para todas las carreras y en ella se plantean proyectos que habrán de desarrollarse en, y con, comunidades externas a la universidad. Asimismo, y en cuanto al concepto de interacciones, esta asignatura permite no solamente que los profesionales del arte compartan y coincidan en un espacio físico, sino que exploren contenidos educativos con temas transversales. Se rompe así con la perspectiva disciplinar donde cada área de conocimiento se aborda aislada. Acá, por el contrario, lo que se propicia es la flexibilidad de interacciones tanto entre estudiantes como en cuanto a temas y prácticas. El ya citado coordinador de la Escuela en Artes Escénicas recurre a la siguiente experiencia de práctica docente para explicar la importancia de los conocimientos aplicados extramuros y la recuperación de la sabiduría ancestral:

Aquí te hablo de la cátedra y la actividad de Vínculo con la Comunidad. Es increíble ver cómo la comunidad se vuelve un aula, dinámica, inacabada,

con permanente desafío, pero tienes que ir resolviendo, porque uno no va con recetas; uno va con organización, pero de allí... la realidad es otra. Te pongo un ejemplo: en Manabí hay una casa, en Río Cañas. Yo tuve la suerte de ir a hacer una residencia de tradición oral. De repente, me dicen de una piedra cóncava, acabado mate, una especie de vasija hecha de vegetal; la veo boca abajo y veo que le echan agua y la piedra va goteando y goteando; resulta que era una especie de piedra filtro, y yo quedé maravillado de esa tecnología ancestral. Yo fui a aprender una técnica de tradición oral y, de repente, hasta puedo hacer un cuento con eso. Entonces, así es cómo el arte te lleva y te trae, y te permite inquietarte y profundizar. Entonces digo, ahí está ya lo mejor que nuestra generación lo desconoce [...] la mayoría de los profesores trabajamos desde “el no hay que tener miedo al error”. Tenemos que trabajar con el accidente creativo, que no es nada más que el descubrimiento, el eureka del científico. De repente, eso también es parte del caminar, del devenir de la investigación; de la curiosidad. (M. Leyton, comunicación personal, 8 de octubre de 2019).

Luego entonces, para dar cauce a estos objetivos, profesores y estudiantes trabajan en barrios y con organizaciones sociales, y con las más distintas materias, con lo cual ponderan la horizontalidad de los conocimientos y, ante todo, la construcción para la acción (es decir, no solamente ejercitan el pensamiento, sino la praxis como vía educativa). Del mismo modo, todo el tiempo se pregona el respeto por el otro y la necesidad de procurar conocimientos situados. Aquí es donde también se aplican las propuestas adquiridas en todo el Departamento de Transversal, donde se pregona, al principio, una especie de indisciplinamiento curricular que evite que las disciplinas artísticas se conviertan en islotes o donde se dé prioridad a la mera repetición de técnicas, autores y saberes conservados. Por el contrario, desde el Departamento se propician lugares de comunicación y de apertura donde primen los principios del pensamiento crítico, junto con el respeto a la historia de cada comunidad y a la interculturalidad. En ese sentido, la fórmula educativa de la transversalidad se centra en romper el cuerpo

epistemológico de las disciplinas. Lo que se pretende es que el estudiante se oriente hacia la transdisciplina y compruebe y valore sus ventajas; es decir, que busque sobre todo ese objetivo, pues si bien se forma dentro de una disciplina específica de las artes, en todo momento puede ser útil un contacto interdisciplinario, y no únicamente con los alumnos de la propia escuela o de similar área de formación.

En el Departamento Transversal se identifican, entonces, dos propuestas educativas, en cuanto a teorías críticas y prácticas experimentales, que funcionan de manera complementaria. Funcionan como un tronco común, durante el cual se pretende sentar las bases de la enseñanza artística, al tiempo que se transversaliza un pensamiento cuestionador, pero también propositivo. Una característica que ubicamos en este Departamento es que cuenta con algunas asignaturas dedicadas a hacer hincapié en el pensamiento crítico latinoamericano, en tanto impulsa algunas prácticas experimentales que permiten al estudiante ampliar los horizontes de lo que puede significar el arte, es decir, apreciar lo que significa el arte en el contexto social en el que se desenvuelve, y las diferentes maneras en que ese arte puede ser accionado. Es por ello que las materias de Transversal son obligatorias para las 5 escuelas y las 7 carreras, pues sus estudiantes deben aprender que las artes también producen y generan pensamiento.

Los estudiantes de todas las disciplinas se inscriben indistintamente, en cátedra abierta con libertad horaria determinada, y reciben asignaturas de filosofía, estética, cultura y política en América Latina, historias del arte, y géneros discursivos que responden a lógica de problematizar múltiples temas. Las materias duran tres horas y se imparten en aulas, talleres o espacios comunitarios. En concreto, los responsables del Departamento enfatizan la idea de hilar conocimientos en relación con un contexto social mucho más amplio o en relación con una historia concreta y compleja, ante lo cual los estudiantes respondan de diferentes maneras al proceso de aprendizaje. La profesora Carrillo expresa,

mediante la siguiente reflexión, un ejemplo de puesta en juego del pensamiento complejo y de las interacciones que entre los participantes y lo correspondientes proyectos artísticos se suscitan:

Es un proceso que se va tejiendo [...] o sea, mis estudiantes llegan y dicen que es una clase difícil. Y sí, porque ellos llegan con mucha ansiedad; algunos de ellos vienen permeados por todos los prejuicios de las escuelas y de sus propias familias; los persigue el fantasma del paternalismo... Entonces dicen, no, ¿y porque nos vamos a hacer caridad? o ¿por qué nos vamos a meter en tal parte?, ¿con que legitimidad?, no sé qué. Pero es este un lugar de la academia, este especialmente, en donde hay que estar situado, y claro no puede ser neutral.

Entonces [...] se te diluye por las manos y pareces solo activista; o sea, es un lugar en donde estás combinando mucho (de lo artístico y aprendizajes de todo tipo), pero al mismo tiempo, donde es evidente que la educación es una cuestión política. Ahora vivimos en este mundo de la inmediatez, y los alumnos piensan que, vamos a ir con la comunidad y le van a plantear un proyecto artístico, y que ellos lo van a aceptar, y se va a hacer... y no. Claro, hay un montón de cuestiones [...] O, por ejemplo, como profesor cada semestre no sabes que va a pasar (risas...) a veces, te da la angustia ¿no?; no sabes qué va a pasar, no sabes qué estudiantes vas a tener; no sabes qué es lo que la comunidad va a querer. Entonces, sales del ambiente controlado del aula y tienes que entrar en una dinámica de profundas negociaciones, que tienen que ver con la educación, lo cual es una relación humana, pero (que) también cuenta con prejuicios y también es caótica a la hora de definir destrezas y plantearse objetivos. (A. Carrillo, comunicación personal, 7 de octubre 2019).

Analizado desde la teoría de los sistemas de la complejidad, el testimonio de esta docente deja ver que el proceso educativo implica una realidad caótica donde los

distintos agentes y los elementos y procesos con los que interactúan se van organizando conforme pasa el tiempo y se establecen vínculos más estables. Es un proceso complejo en toda la dimensión de la palabra, con sus retos de cocreación (en este caso también educativa) que hacen hincapié en la pertinencia de la horizontalidad de conocimientos y en la necesidad de crear conocimientos situados, lo cual se logra al negociar con los estudiantes los diferentes temas que se convierten en problemáticas a resolver. De allí la reiteración de que no existen recetas educativas homogéneas, pues cada clase presenta sus grados de riesgos, retos, e inquietudes.

En el mismo orden de ideas, el coordinador de Artes Escénicas describe características de sus proyectos y los retos al realizarlos en contextos de determinadas comunidades tangencialmente vinculada a la universidad:

El proyecto de Monte Sinaí tiene que ver con intervención en espacio urbano marginal, alejado del centro de la ciudad, desprotegido totalmente; incluso es un espacio que está hecho a partir invasiones, han sido tierras tomadas, y como no están legalizadas (sus pobladores) han sido desalojados, pero se convierte en un territorio, en un espacio de permanente atención. Es un espacio estigmatizado, ya estamos trabajando ahí, pero va muy lento porque el proyecto no es para todos porque hay que ir con la visión de resolver cosas allá. (M. Leyton, comunicación personal, 8 de octubre de 2019).

Como docente de Danza, Yulianela Pérez comenta también en torno al último proyecto mencionado, pero destaca cómo, aunque en el proceso de conformación de proyectos, estos pueden comenzar con pocos integrantes, posteriormente suelen crecer a partir de numerosas interacciones (participaciones de docentes y estudiantes de artes). Así, proyectos casi solitarios, mediante esas experiencias y propuestas, se consolidan como proyectos amplios y complejos:

El subdirector de la escuela tiene un proyecto llamado Monte Sinaí. Tiene un grupo de teatro que hizo con los miembros de la comunidad y poco a poco ha ido invitado a los músicos e invitado también a los de Danza, para que paulatinamente se vayan abriendo talleres y vayan existiendo paralelamente. Ahí la idea es, un poco, que las escuelas de ramas diversas integren a los estudiantes, para que luego ellos sean los creadores dentro de la comunidad; que no se quede el proyecto como solo de los profesores, sino que llegue a manos de los estudiantes. Son proyectos bastante interesantes. Algunos están en etapas iniciales, otros van más avanzados, pero, por lo mismo, porque es una escuela joven y hay mucho para escarbar. O, por ejemplo, otro de los proyectos más interesantes es el de Amaranta, antropóloga y profesora de nuestra escuela, del departamento de Artes Escénicas. Ella tenía todo un proyecto de investigación de bailes ancestrales, que han sido muy interesantes, que se han articulado mucho con proyectos de rescate de instrumentos tradicionales, como la marimba, por ejemplo, o de tambores. Es lo que se ha llevado a Artes Escénicas, y por lo menos moviliza a tres escuelas, a Escénicas, Artes Sonoras, y a Transversales, que es el departamento nuestro. Y creo que es uno de los proyectos más complejos, y que todavía está vivo y que rescata la memoria de entidad. (Y. Pérez, comunicación personal, 2 de octubre de 2019).

Lo que “se pretende destruir”, entonces, con esta perspectiva es la figura de que los artistas trabajan solos desde su disciplina. De hecho, lo importante es la interrelación con otros colegas, sean o no de Artes, es decir, de otras áreas del conocimiento, como las ciencias duras, la medicina, la tecnología, la psicología. La perspectiva es sumar, ser flexible; incluir las aportaciones de cada especialista de un conocimiento para proponer proyectos pertinentes y de calidad a las diferentes disciplinas. El llamado, la invitación, es a que los profesionales de las artes asistan a las comunidades y presenten sus obras, no para “entretener o divertir” a las personas en el sentido de consumo pasivo. Es así como en la UArtes la formación de profesionales de artes se basa en la perspectiva transdisciplinar, formando a

profesionales integrales que además cuentan con herramientas teóricas y metodológicas con las cuales generan formas de producción de conocimiento, más crítico, activo, propositivo y dialógico, y con construcciones colectivas amplias, entre estudiantes, profesores y comunidades.

Al respecto, nos relata la misma docente, se han creado incluso proyectos artísticos que tienen como finalidad la formación de públicos, que igualmente adopten una perspectiva activa y crítica:

En este año (2019) se está iniciando con otro proyecto Interactitos, que es como continuidad de otro, Interactos, un gran proyecto que tiene la Universidad de las Artes. Es un proyecto para la formación de públicos o, mejor dicho, de sensibilización de los públicos, y de creación de todo un circuito cultural, artístico, con un lenguaje crítico, comprometido, que lleva también la creación de un público apto para el entendimiento de ese arte [...]. Entonces, en los eventos cruciales, Interactos, hay una amplia propuesta cultural. Hay artistas invitados, de nuestros estudiantes, de nuestros profesores; interdisciplinarios por las escuelas, combinados con talleres, conferencias... con manifestaciones de todo tipo para ofertar al público un programa cultural mucho más diverso. Como continuidad, esto mismo se está haciendo, pero con población infantil, por eso se llama Interactitos. Salió por primera vez este año, a través de la carrera de Gestión y Políticas de la Cultura. (Y. Pérez, comunicación personal, 2 de octubre de 2019).

Como hemos visto, en esta propuesta educativa, las disciplinas se complementan entre sí, y van trastocando las fronteras de la profesión, y es en ese diluir que al mismo tiempo se van enriqueciendo las experiencias de los estudiantes y de los propios profesores. Se van reestructurando las particularidades de la malla curricular de la universidad. O como lo expresa el profesor Mujica, Coordinador de la Carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades y docente de Literatura: “se

puede asegurar que ningún estudiante de artes de hace sesenta años tenía la menor idea de lo interdisciplinar como experiencia; no existía. Cada uno estaba en su nicho, en su espacio artístico particular” (J. Mujica, comunicación personal, 8 de octubre de 2019).

Por lo demás, si regresamos al relato de la doctora Carrillo, vemos cómo la asignatura Vínculo con la Comunidad deviene en una dinámica de enseñanza y aprendizaje compleja, novedosa y auténtica, de real formación educativa y que da resultados en la Comunidad:

Los estudiantes salen del ambiente controlado del aula y entran en una dinámica de profundas negociaciones, que tienen que ver con las relaciones humanas, con los prejuicios. y también con las destrezas y plantearse objetivos; o sea, ¿para qué haces estas cosas? ¿para qué estás educando? Entonces, maestros y estudiantes entran en una “crisis” [al iniciar y al finalizar] todos los semestres [...] En clase se discuten cuestiones de la ética con la que entran y salen de las comunidades. La organización es indispensable: cómo planificar, cómo cumplir con compromisos. Y entonces esos son unos aprendizajes que te van retroalimentando como profesor, y es súper interesante en este tipo de procesos que, como no sabes qué es lo que va a pasar, todos aprendemos juntos. De todas estas prácticas, lo más enriquecedor es el potencial político de la vinculación, en término de la ecología de saberes, o sea, también cómo vas incorporando las demandas sociales para la transformación del currículum. (A. Carrillo, comunicación personal, 7 de octubre de 2019).

En cuanto al enfoque curricular de esta misma asignatura destacan tres componentes muy fuertes.

Primero: Todos los profesionales del arte de la UArtes deben obtener las mismas herramientas teórico-metodológicas, las cuales tienen que ver con las prácticas

preprofesionales de los estudiantes en un entorno específico. Se busca en las clases que la obra artística sea un reflejo, por un lado, de un proceso; es decir, no es solo un resultado que se dé a como dé lugar. Importa lo que haya pasado, y el proceso en sí es más importante que el resultado; lo que cuenta es lo que se haya hecho para llegar a este tipo de experiencia promovida por el docente.

Segundo: Los estudiantes deben acceder también a asignaturas históricas, de reflexión sobre el arte y de creación en función de proyectos concretos que respondan a las necesidades específicas, ya que, como se mencionó anteriormente, no se trata de meramente hacer un experimento o de reunir a estudiantes de artes para ver qué sucede. Por lo contrario, este tipo de *interacciones* son las que dan cuenta de que existe una enseñanza planeada. Esta fase tiene que ver ya con el proceso de creación artística colectiva, toda vez que está más relacionada con la toma de decisiones relativas al qué y el cómo elegir contenidos, actividades y “productos artísticos” finales.

Tercero: Es necesaria la gestión o la creación del espacio común en el que se va a trabajar y en el cual se expresen las motivaciones que cada uno de los participantes haya podido haber despertado frente a su saber y frente a su hacer. Del mismo modo, al tratarse de obras colectivas y no de proyectos artísticos individuales, los docentes de artes responsables de proyectos vinculados con la comunidad dan prioridad al diálogo, a la negociación y a la participación de cada persona involucrada.

Generalmente los diferentes profesores se vinculan con los proyectos sugeridos por estudiantes que desean regresar a sus lugares de origen y aportar talleres de artes a su propia comunidad. De ahí la importancia fundamental del nuevo rol del docente, quien articula talleres propuestos en la asignatura de Vinculación con la Comunidad, y el conocimiento de sensibilización, en dinámicas de gestión, y producción de proyectos colaborativos junto con los estudiantes. El enfoque integrador trae consigo desafíos interdisciplinarios y transdisciplinarios de

relevancia nacional, aprovechando la sinergia resultante de la interacción entre diferentes áreas del conocimiento.

2.2. Universidad Nacional de las Artes (UNA), Buenos Aires, Argentina

2.2.1. Antecedentes

Con domicilio en Azcuénaga 1129, C115AAG, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, la Universidad Nacional de las Artes (UNA) como institución de educación superior funcionaba ya desde 1996, si bien con el nombre de Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA). Fue a finales del 2014 que, gracias a la Ley 24.521, por Decreto Nacional del Poder Judicial de la Nación Argentina, durante la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner, cambió a su actual nombre y renovada vocación. Las reformas recientes a la Ley de Educación, la última de 2006, entre otros logros han declarado el acceso universal a este derecho, estableciendo así también la obligatoriedad de la educación básica y elemental. El Sistema Educativo Nacional es obligatorio desde los cuatro años hasta la finalización de la escuela secundaria y se estructura en cuatro niveles: inicial, primario, secundario y superior.¹³ Por lo demás, se organiza hasta en ocho modalidades: técnico, profesional, artística, especial, permanente de jóvenes y adultos, rural, intercultural bilingüe, en contextos de privación de la libertad, domiciliaria y hospitalaria. La educación superior (o nivel terciario) se logra mediante institutos de educación superior o universidades. Varía de acuerdo con la institución y la carrera, puede durar desde los cursos de 6 meses en la educación terciaria (con orientación a asistencia ejecutiva), y hasta los 12 años cuando se cursa además una especialidad, como en el caso de Medicina.

En cuanto al trayecto y ajustes que, en la coyuntura reciente, el nivel superior hubo de realizar, Sandra Torlucci, rectora de la UNA, describe el siguiente panorama:

¹³ La estructura educativa obligatoria comprende 2 años de educación inicial (comenzando a los 4 y 5 años de edad); 6 o 7 años (dependiendo de la jurisdicción) de nivel primario (edad 6 a 11/12 años), y 6 o 5 años (también dependiendo de la jurisdicción) de educación secundaria (13 a 17/18 años). En los últimos 3 años de esta, se incluyen las distintas tenencias orientativas afines a las carreras universitarias por las que los alumnos pueden optar.

La reforma de la Ley de Educación no sabe qué hacer con lo poco que tiene que ver con la educación superior porque las universidades ya eran autónomas [...] En la época de los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner lo que se abre es un proceso de planificación mayor del sistema universitario y se contempla esa necesidad de acercar las universidades a los pueblos que no tenían acceso. Entonces se crean diecisiete universidades. (Torlucci, 2021).

En entrevista directa, asimismo la muy destacada académica nos relata algunas incidencias que ha vivido muy de cerca, en cuanto a la administración, la gestión y lo propiamente académico, que llevaron a la conformación del IUNA, primero, y a la UNA con posterioridad.

Entonces, surgió el decreto presidencial [...] y a los institutos terciarios, sobre todo los artísticos, no se sabía dónde ubicarlos. Así fue como las autoridades educativas decidieron crear el IUNA. En el año 96 se crea el Instituto (el cual) se constituye con muchos de los terciarios que ya existían y que tenían una tradición de conservatorio, digamos, pero se quiere modernizar y se crean otras áreas, no viejas antiguas o tradicionales, sino que son nuevas: el área de audiovisuales, que se forma del departamento de audiovisuales; se forma un área transdepartamental de multimedia para toda la parte del arte tecnológico, y se forma un área teórica de crítica y de formación docente. [...] El IUNA funcionó de manera convulsiva. No comprendían la política universitaria, no hacían extensión, no hacían transferencia, no hacían investigación. Los docentes eran artistas, muy formados y que formaban a artistas... No había una formación teórico-crítica, sino que había una formación más historiográfica, la clásica. No había una formación universitaria en el sentido que nosotros comprendemos las ciencias humanas y las ciencias sociales. A lo alumnos no les daban metodología para la investigación; entonces, esto es como un

combo bastante explosivo... Y todos muy peleados entre sí, unas unidades académicas con otras, por la distribución del presupuesto. Porque además se crea el IUNA juntando el presupuesto de todas y se reparte de una manera diferente; entonces, algunos departamentos pierden presupuesto, y a los nuevos no les asignaron presupuesto nuevo, por lo que les sacaron a los viejos y se armó de verdad una situación muy crítica, que fue muy perjudicial para la institución [...] Yo entro a concurso, un material que se llamaba *Semiología y teoría de la comunicación*, en el Departamento de Artes Dramáticas, y empiezo a ver todo ese desastre que se había armado, en un gobierno que había sido realmente nefasto, porque no le importaba tanto la educación. No es que el IUNA se había creado por una definición política sino para ajustar el presupuesto, y no se habían fijado en la importancia simbólica que tenían esos institutos. Entonces, yo hice un análisis, me puse a trabajar en el Consejo Académico del Departamento de Artes dramáticas y, a partir de allí, fui armando un grupo de trabajo y de estudio, que me llevó a ser decana. Trabajé mucho políticamente con los otros departamentos y fui al Consejo Superior un montón de tiempo, hasta que al final decidí que me podía proponer en el cargo de rectora, y tenía un plan para organizar... y la solución. El primer plan era, que había que crear la universidad y cambiarle el nombre, pero hacerlo por el Congreso de la Nación [...] Eso fue muy bien escuchado, el secretario de políticas universitarias de ese momento, Martín Gil, le lleva a la presidenta Cristina Fernández lo que fue el proyecto de ley que fue muy fundamentado [...], la presidenta lo presenta en el Congreso de la Nación [...] ocho meses después se aprueba la Ley. (S. Torlucci, comunicación personal, 28 de noviembre de 2019).

En otro documento consultado, con pleno conocimiento del contexto nacional y de la situación de la enseñanza de las Artes en América Latina, igualmente nos relata:

Con el retorno de la democracia popular en 2003, Argentina empezó con estos procesos de modificación de la educación. Se creó la Ley Federal de Educación, que destinaba un porcentaje del PIB al financiamiento educativo y, por supuesto, se dio la correspondiente *replanificación* y revisión del sistema universitario. Así que la creación de la UNA hubiera sido imposible sin este momento político. Entonces, estaba reformándose la UNA, nacía la UArtes en Ecuador, el Instituto Superior de Artes de La Habana de Cuba estaba en proceso de devenir de la universidad. Al mismo tiempo, Venezuela vivía el desarrollo de la Universidad Nacional Experimental de las Artes. Entonces, en ese momento, el contexto fue permeable para generar esta creación. (Torlucci, 2021).

En ese contexto de creación y redefinición de las Universidades de Artes, es que se genera entonces todo un trabajo de vinculación institucional, incluso más allá de las fronteras cuando el trabajo coordinado responde a intereses políticos y sociales comunes.

A mí me parece interesante que estas universidades existimos en el sistema y nos relacionamos ya internacionalmente, porque yo estoy representando (soy rectora) y nos comunicamos con otros rectores de manera internacional y están en otros Consejos de rectores, y nos unimos para demandar, como pasó en Guayaquil, no solo el derecho a las universidades en arte sino también el derecho a enseñar artes. (S. Torlucci, comunicación personal, 28 de noviembre de 2019).

Es así como una aspiración ideológica está también detrás del tipo de educación artística superior que prima en la UNA, misma que ha intentado empatar con los estándares totalmente identificables que derivaron de la transformación que inicio en el INAI, esto es, una estrategia educativa con perspectiva pública y social. Así, la doctora, de manera por demás decidida, conmina a asumir que:

tanto en la política como en la educación de ninguna manera se puede ser neutral y las cuatro Universidades de Artes nacieron bajo regímenes de gobiernos de izquierda y su apoyo para la creación de la universidad así como el presupuesto para su gestión han marcado años de avance o estancamiento al pasar por otro gobierno que ha reducido la inversión a la educación artística en la universidad y que obliga al reajuste de la vida en general de la logística de espacios y recursos que permiten o no la enseñanza de los docentes. (S. Torlucci, comunicación personal, 28 de noviembre de 2019).

2.2.2. Oferta educativa superior

Con la creación de la UNA, surgieron las principales modificaciones a la oferta académica. La rectora puntualiza el proceso complejo que implicó el paso de instituto a universidad, no solamente ante la demanda de espacios físicos para las academias, sino que, principalmente, se hablaba de la transformación y el proceso de creación del nuevo paradigma educativo en educación artística. La UNA, sufriría una metamorfosis en cuanto a la definición de su oferta educativa y el concepto de enseñanza de artes en el nivel superior, mismo que afectaba primordialmente tanto el concepto y el rol del docente como el perfil de egreso de sus profesionales. Como se ha observado desde un principio se ponderaron las coincidencias con proyectos como los de la UArtes de Guayaquil, y en el centro siempre estuvieron las ocupaciones teórico, metodológicas que deben definir a la universidad pública, en cuanto su compromiso político, educativo y social.

El actual perfil que la institución comunica se resume de la manera siguiente:

La Universidad Nacional de las Artes desarrolla tareas que implican el ejercicio del compromiso social en una relación constante de intercambio con la sociedad que la sostiene. Estamos convencidos de que nuestra Universidad no sólo es un espacio de formación de artistas, docentes e

investigadores sino también un canal para brindar posibilidades de inclusión social.

En este sentido, el acceso a bienes culturales diversos –tanto como espectadores como productores es un derecho fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades, promover el desarrollo de la creatividad, e impulsar la reflexión.

En definitiva, el arte y la cultura son una herramienta transformadora tanto a nivel social como individual. La UNA, por lo específico de los lenguajes que le son constitutivos, puede tener un papel protagónico en la intervención en situaciones de riesgo o exclusión social, a partir de la potencialidad del arte como instrumento de cambio y como una eficaz herramienta para prevenir o modificar lo dado. Conformada por nueve unidades académicas que implican diversas disciplinas artísticas: Artes Musicales, Folklore, Artes del Movimiento, Artes Dramáticas, Crítica, Artes Visuales, Artes Audiovisuales, Artes Multimediales, además del Museo de Calcos y Escultura Comparada, nuestra universidad brinda la posibilidad de promover un intercambio genuino y fructífero entre los diferentes actores que la integran: estudiantes, docentes, graduados y la comunidad. (UNA, 2018)

Al respecto de preocupaciones más puntuales en cuanto a la enseñanza en Artes, en varios documentos a los que acudimos, Torlucci señala también los afanes por deconstruir tanto el concepto tradicional del quehacer artístico, como la manera en que se instruye o se proyecta.

Básicamente lo que significa el “Arte”. Ese arte en mayúsculas, en singular, en masculino, como decía, que es el arte liberal, que es el arte por el arte. El arte que de alguna manera inclusive ayuda a identificar a las clases acomodadas, a lo que en Argentina se llama “la civilización” en contraposición con lo que también aquí se llama “barbarie”. Alguien que no

tiene cultura no accede al arte, a esa forma de arte. Entonces, aparecen categorías, subcategorías y sus jerarquías, que poco tienen que ver con la producción y la creación artística. [...] porque exceden en mucho el campo estético, e inclusive el arte liberal. Lo que pasa es que en ese momento se define el arte en contraposición con las artesanías, en contraposición con otras formas culturales e, inclusive, se lo define epistemológicamente como una categoría. Entonces, nosotros estamos pensando desde hace muchos años desde el campo de las artes, desde las humanidades, desde las ciencias sociales. (Torlucci, 2021).

Cuando yo asumí (el cargo de rectora) empezamos a trabajar con investigación, con extensión, y revisamos qué significaba para las artes la investigación, la categorización docente, la evaluación; qué significaba la calidad. Decidimos que era muy importante formar artistas, pero que también estos tenían que unir a su propia formación la capacidad crítica, la capacidad de escribir, de investigar, de hacer extensionismo, etcétera. O sea, que habrían de ser universitarios y no solamente artistas, y fue un debate en el que se llevaron muchos años, hasta que se cambiaron los planes de estudio, y luego de ello fueron inclusive mejorando los perfiles de graduación de los estudiantes. Lo que nosotros buscamos es eso: graduados que tengan la capacidad de producir arte, pero también que tengan la capacidad de pensar en lo que están haciendo, de investigar en otras producciones artísticas, que no sean solamente estéticos, sino que sean capaces de crear proyectos y gestionarlos. (S. Torlucci, comunicación personal, 28 de noviembre de 2019).

En cuanto a los planes de estudio, estos favorecen un encuentro interdisciplinar de vanguardia, que da como resultado una propuesta versátil, mediante la cual se busca favorecer la interrelación entre las distintas artes, respetando las diferentes disciplinas, pero potenciando los infinitos cruces de fronteras entre uno y otro lenguaje. La UNA viene desplegando una prolífica actividad tanto en investigación

y posgrado, con proyectos de investigación, seminarios y cursos de especialización y maestrías, como con una vigorosa área de extensión. Se trata de una universidad donde la creación y la reflexión se encuentran en busca de un impacto transformador de la sociedad. Así, por ejemplo:

Al doctorado semiestructurado ha venido gente no necesariamente graduada de artes, sino que pueden ser de filosofía, economía, derecho. De hecho, hemos tenido graduados de diferentes carreras. Cuando vienen de esas carreras, los hacemos organizar seminarios con carreras que tienen que ver con las disciplinas que cursan en la UNA, o sobre temas que tienen que ver con la cuestión artística. Cuando vienen con carreras artísticas o con maestría simplemente participan activamente en la parte semiestructurada obligatoria. (S. Torlucci, comunicación personal, 28 de noviembre de 2019).

Al igual que en la UArtes, de Guayaquil, en la UNA existe flexibilidad en cuanto a la oferta educativa, y fue creada así también para que los estudiantes puedan acceder a determinado nivel educativo, pero nada impide que se puedan cambiar de carreras, o bien consolidar una formación mucho más teórica; todas las carreras, aún así, contemplan el ejercicio de niveles artísticos. Pero existen igualmente opciones educativas pensadas para profesores ya en activo, o bien para alumnos que deseen enseñar artes y dedicarse profesionalmente a eso. Opciones de perfiles, que no existen en la oferta académica tradicional. De esta manera, si bien en la UNA existen todavía carreras disciplinares, se practica, de manera constante y amplia, el trabajo interdisciplinar y multidisciplinar.

2.2.3. Docentes en educación artística

Al igual que hicimos con la comunidad académica ecuatoriana, en este apartado mostraremos un panorama del sentir y visión de docentes de esta universidad argentina. Al respecto, y como ya se expuso, cuando aún se trabajaba como

IUNA, el perfil del docente requería de profesores que fuesen al mismo tiempo artistas, es decir, que supieran actuar, bailar o tocar un instrumento, pero también que tuvieran formación para investigar y para hacer extensión. El cambio a UNA, sin embargo, implicó retos como los que nos relata Torlucci:

Al principio no podíamos tener doctores o incluso, a veces, ni licenciados, para dar clases de música, por ejemplo. Y no podíamos poner a los teóricos enseñar eso. Los profesores eran alumnos que habían cursado un terciario muy exitoso, o por ejemplo alguien que terminó su profesorado en teatro o en música, que había hecho cuatro o cinco años de estudios, había tenido materias teóricas, pero no había tenido las materias de nivel universitario... Así que, primero que nada, se armó en aquella época (yo no estaba todavía) un Ciclo de Complementación Curricular de la licenciatura, y casi todos los profesores cursaron materias que los obligaban a tener al menos el nivel para armar una tesina. Todos se recibieron de licenciados (con esas materias y esas tesinas) y complementaron al menos una formación digamos "clásica" de profesor de artes. Pero eso no resolvió totalmente el problema. Cuando recién hubo graduados y universitarios, los profesores teóricos, como es mi caso, digamos, yo, por más que hago teatro, mi carrera universitaria es en teoría, en semiótica de teatro. Entonces, cuando los colegas venían a las clases de los teóricos, nosotros trabajábamos con sus materiales estéticos, sus creaciones, etcétera. Ellos entendían la importancia de ver desde esa perspectiva sus propias producciones; entonces se fueron formando con esa inteligencia y ahora ya son docentes. Te estoy hablando del año 1999 o 2000, pero ahora, en el 2020, cumplimos 20 años de tener un tipo de formación universitaria de calidad. Pero siempre mantuvimos a los profesores de artes en las materias artísticas, nunca fueron teóricos. Eso hace la diferencia, me parece. En cambio, para las materias teóricas sí concursamos siempre. Los niveles son muy altos, y muchos profesores de la UNA también dan clases en la Universidad de la Plata o en la Universidad de Buenos Aires, o han dado clases en otras

universidades. Generalmente son jóvenes porque en otras universidades no se concursan tan fácilmente como en esta universidad; hay menos tiempo, digamos, de titulares o de cátedras. Esa idea de cátedra tan tradicional, tan cerrada; entonces hay más posibilidad de concursar. Tenemos grandes plantas docentes.

Actualmente, en la UNA existe una oferta académica en Formación Docente donde los profesorado de Artes cuentan con materias que se cursan en la sede del Área Transdepartamental de Formación Docente o bien en las Unidades Académicas de la disciplina artística de su preferencia. A saber:

Profesorado de Artes en Teatro

Profesorado de Artes en Danza

Profesorado de Artes en Danza con orientación en expresión corporal

Profesorado de Artes en Música

Profesorado de Artes en Artes visuales con orientación en Cerámica,

Profesorado de Artes en Artes Visuales con orientación en Dibujo/ Pintura/ Escultura/ Grabado y Arte Impreso/ Digitalización en Folklore.

Profesorado de Artes en Música con orientación en Folklore.¹⁴

El estudio en Formación Docente es una opción educativa, muy destacada, que responde a las necesidades de actualizar a los profesores en arte con una epistemología distinta a la enseñanza tradicional. Por supuesto, el énfasis está puesto en la actualización de enfoques integradores y transdisciplinarios.

2.3.4. Extensión con la comunidad

En la UNA los conceptos de extensión universitaria y vínculo con la comunidad han sufrido también un cambio positivo y enriquecedor, debido a que se entienden no solamente como llevar lo que se produce en la universidad a la sociedad, sino

¹⁴ https://formaciondocente.una.edu.ar/contenidos/ingreso-2022_33485

con saber qué es lo que se produce socialmente, llevarlo a los claustros y hacerlo también un problema universitario. Al respecto, Cecilia Tosoratti, Secretaría de Extensión Cultural y Bienestar Estudiantil, nos comparte su visión sobre los programas que promueven y sus prácticas educativas:

Se promueve la generación de espacios de formación, reflexión, intercambio de experiencias y evaluación de las prácticas de extensión, que fortalecen capacidades e incrementa la participación de los docentes, no docentes, estudiantes y graduados/as en proyectos de extensión universitaria (algo similar al programa de Vinculación con la Comunidad de la UArtes). La extensión es vista como una práctica integradora. Estos espacios fomentan el trabajo interdisciplinario y la articulación de la extensión con la formación y la investigación, para generar nuevas lecturas, interpretaciones y saberes sobre la vinculación entre la universidad y el territorio. Allí los artistas voluntarios se incorporan a los equipos interdisciplinarios y forman un equipo: un psiquiatra, un psicólogo, un médico, un enfermero y un artista, y trabajan en las terapias con esos pacientes, con niveles de éxito muchos más rápidos (de acuerdo con las versiones de muchos médicos que manejan el hospital...) que cuando no están los artistas trabajando con ellos.

Además, en la UNA existen posgrados específicamente dedicados a promover proyectos de mediación cultural y tienen que ver con formar a un profesional que combine los diferentes puntos de la producción artística, con la producción de conocimientos en la universidad y la democratización de los saberes. Hay, adicionalmente, una maestría en cultura pública, que tiene que ver con la capacidad de generar proyectos políticos para trabajar con la cultura y las artes. Después, lo que hacen en la UNA, es vincular estas asignaturas con cátedras para que hagan extensión. Es ahí cuando la extensión se empieza a integrar al currículo y se empiezan a vincular las materias para que posteriormente se convoque a los estudiantes y docentes

a la generación de diversos proyectos. (C. Tosoratti, comunicación personal, 7 de noviembre de 2019).

En su momento y sobre los mismos tópicos, la rectora Torlucci narra también su experiencia:

Hicimos un par de proyectos que fueron muy exitosos: uno con las personas de la tercera edad, dando cursos (y que, por cierto, el último gobierno, el de Macri, abandonó, y que tuvimos que mantener las universidades solas, y lo mantuvimos). Son cursos para esos viejitos que no pueden hacer casi nada, pero que les encanta hacer artes. Entonces hacen narración oral, porque aparte no ven; aprenden a contar cuentos, o van a que les cuenten cuentos, o a hacer cerámica o a bailar tango. Y todos esos cursos sensibilizan mucho a los docentes y a los estudiantes que participan en las actividades de extensión, y vuelven con una idea más diferente, más democrática [...] Claro, no olvidemos que el arte trabaja con niveles simbólicos que son muy importantes para este tipo de casos: niños con autismo, personas con problemas de trastornos alimenticios, y, bueno, por supuesto, también psicosis. Trabajamos con adolescentes en contextos de *encierro*. Nos parece que la cárcel no funciona para recuperar socialmente a ninguna persona; en cambio, el arte ayuda a construir subjetividades, a sensibilizar y a ver desde otra perspectiva, donde todos somos iguales. Funcionó también eso, y después trabajamos con los barrios, digamos o con apoyo escolar, esto porque las mujeres tienen que dejar a los niños para ir a trabajar y no tienen dinero; ahora los dejan haciendo talleres de títeres o algunas otras cosas más. [...] Te pongo otros casos, que no son programas, pero que existen a través de convenios. Hay en Argentina grandes espacios de artes de la identidad (o cultura de la identidad), que se armaron en función de los organismos de los derechos humanos y toda nuestra historia de desaparecidos y crímenes de Estado. En esos casos, tanto Folklore por la identidad como Teatro por la identidad buscan

conectarse con la universidad para hacer congresos, etc., para que los ayudemos en esos conocimientos que ellos producen, y que ellos trabajaron tantos años, para que tengan algún nivel de transferencia porque la universidad puede ayudar a transferir. Entonces, no es que nosotros iniciemos esa relación, sino que son ellos los que la solicitan y nosotros nos ponemos a ese servicio. Agrego otro ejemplo: un grupo de estudiantes de la universidad armó una especie de caracterización de ópera, pintando a sus estudiantes con una técnica discriminatoria que en estados unidos hace rato se prohibió, pero que en Argentina no está prohibida; bueno, tampoco hay mucha gente afrodescendiente aquí... y se armó un escándalo. Y yo (como rectora) tuve que salir a pedir disculpas, hablar con los profesores para que revisen esa metodología discriminatoria [...] Los profesores argumentaron entonces libertad de cátedra, y eso me parece que es un diálogo de saberes con la universidad y las sociedades afrodescendientes. La universidad tiene que escuchar [...] y tiene que hacerse cargo de que la sociedad produce determinados conocimientos, formas, saberes, técnicas... y trabajar con eso. (S. Torlucci, comunicación personal, 28 de noviembre de 2019).

En resumen, el pensamiento que la UNA a través de estas calificadas voces expresa, es que en el arte contemporáneo y en la filosofía contemporánea, esto empieza a pasar cada vez más. Lo que van a estallar son las categorías viejas y habrán de emerger las nuevas, estas preferentemente, como acá ocurre, mediante la reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas y sobre el propio pensar; de lo que deriva: proponer nuevas formas de producción de conocimientos, tanto en investigación como en innovación. Aquí es donde la connotación de complejidad implica la innovación, porque existe el término “creación en realidad”, y ello es un gran tema de debate. O como bien lo retoma la rectora: “Al final de cuentas, lo que realmente vale la pena destacar, en el contexto de extensión, es que nosotros entendemos que, en la circulación de saberes con la sociedad, el intercambio con

ella (o con ellos) produce un conocimiento nuevo siempre; porque es una cuestión de aprendizaje, también salir a la comunidad”.

Tercera parte. Proyectos interdisciplinarios de las universidades de artes públicas. Estudios comparados

En este apartado se ilustra cómo toma cuerpo este trayecto del pensar y el actuar en cuanto a la generación de conocimientos, en investigación y en producción artística por parte de los profesionales en arte de estas escuelas del nivel superior. Observaremos cómo de estas particulares interacciones, interdisciplinarias y transdisciplinarias, entre docentes, estudiantes y comunidades, han emergido proyectos y los más diversos productos artísticos concretos, vinculados, los más de ellos, con la creación colectiva en extensión (hacia) y en vinculación con comunidades, esta últimas, por muchas atendibles razones, foco de atención también de la vida universitaria.

3.1. Universidad de las Artes, Guayaquil, Ecuador

Antes de la puesta en marcha de casi todos los proyectos, es necesario recordar que, durante las clases de Transversal, los estudiantes han obtenido ya metodologías de trabajo de acuerdo con cada disciplina artística, lo cual implica el reconocimiento de conceptos y teorías diversas, y se han familiarizado también con un pensamiento crítico mediante el cual analizan los pertinentes horizontes culturales, histórico y sociales, en torno a las temáticas y comunidades relacionadas. Así pues, su formación universitaria, les permite conformar una nueva propuesta que rompe con el cuerpo epistemológico tradicional, de la mirada puesta únicamente en las disciplinas.

Al recibir asignaturas que, en el mismo sentido, responden a lógicas que problematizan e incluyen perspectivas sociales, filosóficas, estéticas, culturales, políticas, históricas, y que así también son impartidas en espacios comunitarios, trabajan entonces de manera interdisciplinaria, y de preferencia al mismo tiempo avanzan tanto en la teoría como en la práctica. En complemento, en cada fase del

proceso creativo, igualmente van valorando qué temas, elementos, prácticas o técnicas pueden terminar de conformar o bien cómo aportar solidez a su objeto creativo desde la perspectiva transdisciplinar. Otra dimensión implica relacionar los objetos artísticos generados con el entorno para el cual fueron pensados, esto último siempre desde una perspectiva crítica.

Los proyectos artísticos que a continuación presentamos pretenden dar cuenta de estos procesos y experiencias, explorando así también el sentir de todos los participantes. En el fondo anima igualmente la intención de valorar cómo opera la perspectiva de la complejidad respecto de este trabajo colaborativo e interdisciplinar de los profesionales de las artes.

3.1.1 Proyecto Reconstrucción de la identidad femenina: La reinserción social de la mujer desde un proceso de creación interdisciplinar (Centro de Rehabilitación Femenino de Guayas)¹⁵

En esta cárcel para mujeres, ubicada en la ciudad de Guayaquil, participan recurrentemente profesoras y alumnas de las escuelas de Cine, Artes Escénicas y Artes Sonoras, esto porque, como ya ha quedado claro, la Universidad de las Artes apunta a que sus docentes y alumnos guíen sus propuestas creativas en beneficio de comunidades desfavorecidas.

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

¹⁵ Responsables del proyecto: Priscila Aguirre (docente de la escuela de Cine) y Lorena Toro (docente de la escuela de Teatro). La presentación institucional del proyecto puede consultarse en <http://www.uartes.edu.ec/investigacion/index.php/pagina-ejemplo-2/proyectos/creatividad-circuitos-comunidades/reconstruccion-de-la-identidad-femenina-la-reinsercion-social-de-la-mujer-desde-un-proceso-de-creacion-interdisciplinar-vip-2018-034/>

Primera etapa. Introducción a las artes:

Empezamos primero a trabajar “desde el cine”, en un cineclub, llevándoles películas allá, e íbamos analizando cada película, los distintos aspectos. Primero, les enseñé el lenguaje cinematográfico, para que pudiéramos leer las imágenes con la idea de “romper la mirada”; la mirada más ciega que uno tiene como espectador, que es como la mirada más ingenua del cine. Pero todo el cine que veíamos era sobre personajes femeninos, porque la idea del proyecto es cuestionarse sobre cómo está construida la identidad femenina, en el mundo, en general, y qué entendían ellas sobre eso. Llevamos películas hechas por mujeres, protagonizadas por mujeres, o (sino) eran películas con historias de mujeres. Entonces se armaban foros interesantes. Ellas analizaban los movimientos de cámara, de fotografía, el color, el guión, la música, el sonido (en qué momento había y en qué momento no), el montaje. y así empezaron a desarrollar esa mirada. Y en fotografía, leyendo imágenes también; leyendo imágenes de la publicidad. Les llevábamos revistas, fotografías de fotógrafos artísticos. Analizamos mucho la imagen. Por medio de las herramientas que otorgan las artes produjimos piezas con las alumnas privadas de la libertad. (P. Aguirre, comunicación personal, 7 de octubre de 2019)¹⁶

Segunda etapa. Propiciamiento de la creación:

En la etapa de creación, la idea era hacer una especie de ejercicios: enseñarles ya herramientas más concretas; por ejemplo, en el caso de cine era enseñarles desde el manejo de los equipos (el cine es algo muy técnico) principalmente [o bien...] el uso del lenguaje como una función narrativa, no como con una función solamente estética. Empezamos a armar pequeños ejercicios. De la primera parte del proceso salió una serie

¹⁶ Entrevista realizada en una cafetería de la colonia Urdesa, Guayaquil, Ecuador, 7 de octubre de 2019.

de siete documentales cortos hechos por ellas: las historias que ellas quisieron contar. Hicieron el guión, dirigieron, hicieron cámara, sonido. Nosotros lo montamos porque ahí (en la cárcel) no teníamos cómo enseñarles a ellas el montaje [...] Hay diez cortometrajes de ellas contando parte de su historia, y también una serie de fotografías también hechas por ellas. Estas salieron del siguiente módulo donde decidimos abordar más la idea de la identidad propia. Entonces trabajamos esos autorretratos documentales. El año pasado, en octubre, en ese segundo módulo, sentí que hacía falta algo más en el proyecto, y en la música, por lo que invité también a un compañero de Artes Sonoras, ejecutante de percusión, y empezamos también un taller de artes sonoras de percusión con otro grupo. (P. Aguirre, comunicación personal, 7 de octubre de 2019)¹⁷

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

El primer reto fue trabajar con un grupo de 20 mujeres (reclusas), todas en una sola clase. Las docentes también debían asistir e ir elaborando una metodología para coordinar a alumnas de artes de la universidad que acudieran para hacer sus prácticas preprofesionales. Estas alumnas son una especie de ayudantes de cátedra y trabajan con las mujeres privadas de la libertad, en grupos. En las cárceles hay programas para aprender manualidades: peluquería, panadería, y está muy bien, pero son oficios concretos. La parte humana es muy poco trabajada. Aquí en esta cárcel hay 900 mujeres y una psicóloga. ¿Y qué pasa con ese otro lado? Creo que [aquí intervienen] el arte y la educación en arte y la creación colectiva. (P. Aguirre, comunicación personal, 7 de octubre de 2019)

¹⁷ En el sitio de Youtube UArtes CRS Femenino pueden observarse videos del proyecto. <https://www.youtube.com/channel/UCxkJprOQbtRexpXghnU71og>

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

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

[...] una creación colectiva de puras mujeres. O sea, yo siempre había tenido la idea de crear una productora donde todo el club fueran mujeres (risas), y lo logré allí. ¿Y qué pasa cuando todas las mujeres crean en conjunto, dirigen y hacen la parte técnica y rompen cánones de toda su vida? (P. Aguirre, comunicación personal, 7 de octubre de 2019)

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

En lo que compete a la noción de saberes compartidos y su puesta en juego a partir de la cocreación conviene también dar voz a las especialistas quienes declaran:

Hay una responsabilidad (compartida en el proceso de creación artística), eso es la libertad siempre tiene que ir acompañada de las responsabilidades y deberes, es ahí es donde está esa **ética profesional**, porque [...] no somos *seres solos*, somos *seres colectivos*, entonces, creo que es más, por lo que amo y me apasiona la danza es por eso, porque yo siento que en la clase de danza uno puede entender todo lo que puede ocurrir en las relaciones sociales, todas las experiencias en una sola, incluso las sensaciones de amabilidad, de incompatibilidad o de rechazo, o sea todo, es un grupo y tienes que aprender a relacionarte. Entonces, el ver la educación artística en danza desde esa perspectiva, desde entender que esa comunidad se va a extender hacia todo nivel, crean en el estudiante otra sensación de responsabilidad, de respeto (L. Delgado, comunicación personal, 2 de octubre de 2019).

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

Primera etapa:

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

Segunda etapa:

Luego de esta parte somática [...] vemos toda la parte lúdica en los juegos, y la parte de la razón se trabaja mucho. Incluye música, movimientos, y más música libre [para] de ahí ir a la escritura, que ha hecho que ellas saquen historias personales muy duras, y que tengan que reconocer. En teatro solamente están trece mujeres privadas de la libertad. (L. Toro, comunicación personal, 7 de octubre de 2019).¹⁸

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

Los ejercicios de escritura se dividen en momentos donde yo la profesora indico las pausas [...] Primero [se trabaja] lo colectivo, y luego ya [...] lo más individual. Algunas se me acercan a preguntarme cosas ya más personales, pero también no busco invadir porque siento que hay que respetar los límites [...] y cuando ellas sienten que no debemos ir más allá, entonces también respeto eso. (L. Toro, comunicación personal, 7 de octubre de 2019).

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

¹⁸ Entrevista realizada en una cafetería de la colonia Urdesa, Guayaquil, Ecuador, 7 de octubre de 2019.

Es increíble ver cómo los cuerpos son olvidados y cómo los cuerpos te traen la memoria o cómo te reprocha la memoria. Otro reto fue realizar ejercicios como el cerrar los ojos, donde muchas mujeres no lo pueden hacer, hasta por la desconfianza de que alguien entre a esa sensibilidad o de confiar en la otra. Es complicado. (L. Toro, comunicación personal, 7 de octubre de 2019).

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

Inicié desde el cuerpo y desde el movimiento hacia la escritura, y [descubrí...] cómo desde la escritura se devuelve ese tipo de sensaciones, de movimientos, y la [propia] construcción escénica. Entonces, trabajar con mujeres (las reclusas) que tienen “cero” conocimiento, “cero” preparación, “cero” contacto con su cuerpo, para mí ha sido y es muy enriquecedor. Ver cómo sus cuerpos van mutando, afectando de otra manera un espacio, que no es un espacio de universidad, que no es un espacio de libertad, pero que van encontrando sus nombres y se van poniendo nombrar ciertas cosas que por su mismo contexto social las tienen allí, en ese espacio (en esa cárcel) que se puedan nombrar, que puedan reconocerse, me ha sido muy grato abordar [todo ello] desde el cuerpo. (L. Toro, comunicación personal, 7 de octubre de 2019).

De lo anterior es posible concluir que el proyecto de Reconstrucción de la identidad femenina es una construcción colectiva con saberes artísticos múltiples, y observamos cómo las maestras de Cine, Teatro y Música, junto con las estudiantes de diferentes profesiones de UArtes, modificaron las propuestas de creación artística tradicionales e inclusive los roles de docente-estudiante (e

inclusive de mujeres presas, en este caso). Esta propuesta académica presenta otra lógica de enseñanza, en la cual se propician constantes actividades entre las distintas disciplinas artísticas, pero que confluyen como lenguajes de comunicación, expresión, autoconocimiento y formación integral. La propuesta educativa se convierte además en un ejercicio de acompañamiento, de empatía, con el fin de sanar sentimientos y pensamientos, al tiempo que, por supuesto, se conocen, aplican y desarrollan herramientas y técnicas propias de un saber disciplinar. Así, y exitosamente al final, las obras de las participantes devienen un ejemplo de interacción entre y con distintas asignaturas artísticas, pero también de vinculación con disciplinas de arteterapia, psicología, educación y comunicación social o ética, entre otras.

3.1.2. Proyecto Contar Contando (tradición oral) ¹⁹

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

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

¹⁹ Responsable del proyecto: Pedro J. Mujica (Coordinador de Pedagogía para las Artes y Humanidades. Docente de Literatura). La presentación institucional puede consultarse en: <http://www.uartes.edu.ec/sitio/docs/vip-2018-045/>

Las propuestas artísticas:

Son historias muy cortas, con un elemento muy específico. A nosotros nos interesaba más una historia donde se constituyeran personajes con animales; una historia que nos permitiera jugar un poco con construcciones de personajes, construcciones de marionetas, y el animal es un personaje recurrente en la tradición oral en el Ecuador. En Ozogoche dos pescadores contaron su relato sobre el pez gigante, el cual se da en la Laguna Verde. Ya en ese lugar, nosotros preguntamos si había peces gigantes y toda la población confirmó que, en efecto, sí existían. O sea, que había un tipo de trucha gigante que particularmente se dio por ahí. La historia es que un pescador que empezó a pescar mucho en esa laguna (del todo alejada) se vuelve ambicioso y llega a pescar un pez gigante. Este pez le habla cuando lo está llevando a su casa; le pide que vaya a la montaña y después desaparece y nunca se supo de él. En este caso (la moraleja) era como no abusar de la madre tierra. O sea que la madre tierra te da lo suficiente para sobrevivir, y que cuando tú abusas te castiga. Son como estas condiciones de un equilibrio ecológico, con un mensaje ecológico en relación con su universo.

En la otra historia, la Luna Rumí, un inca transportaba sal a otras comunidades, pero un anciano le dice que no voltee a ver a la montaña Sagrada, [...] entonces este joven no aguanta la curiosidad y voltea y se convierte en piedra. [...] las imágenes [esculpidas naturalmente en las rocas] sí existen y es impresionante cuando las ves. Es piedra común y corriente, pero, cuando tú la ves, ves el perfil humano, y ves ese perfil volteando a la montaña Sagrada, que casualmente es donde está la Laguna Verde. La montaña Sagrada es una montaña alta, que es parte de la cordillera Inca que está nevada en esa zona. (P. Mujica, comunicación personal, 7 de octubre de 2019).²⁰

²⁰ Entrevista realizada en la Universidad de las Artes, Guayaquil, Ecuador, octubre de 2019.

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

[...] el quehacer [la investigación, documentación, creación artística...] se fue transformando en un laboratorio, e invitamos a los estudiantes en horas de Vínculo [la asignatura Vínculo con la Comunidad]. Eran artistas de Artes Visuales, de Cine, de Literatura, y todos lograron tener un rol dentro de la conformación de la puesta en escena porque la historia se cuenta en español y en kichwa (en cierta manera). Los estudiantes de Literatura traducen al kichwa porque lo literario tiene sus complejidades. Los muchachos de Artes Visuales crearon el diseño escenográfico; los muchachos de Teatro pusieron la puesta en escena; los muchachos de Música crearon partituras para la pieza, y los de Cine hicieron un documental de una sola pieza. Entonces empezó a hacerse como un proceso interdisciplinario que se fue formando con la idea de todo ese grupo, de los muchachos... que fueron aportando. (P. Mujica, comunicación personal, 7 de octubre de 2019).

Esta propuesta artística es un claro ejemplo de trabajo colectivo e interdisciplinar, donde nuevamente el concepto de interacciones se hace evidente y los artistas crearon obras de acuerdo con su perfil y su nivel de compromiso académico. Las aportaciones que implican el recuperar historias orales y darles promoción en Ecuador resultan procedentes porque en esta nación existe una fragmentación geográfica, pero también conceptual e ideológica (De Sousa, 2017). Si bien algunos estudiantes que asisten a la UArtes son personas que viven en las zonas objeto de estudio, otros más viven en Guayaquil, en Quito u otras zonas más alejadas. De allí la riqueza de poner en juego la multiculturalidad y los valores de grupos artísticos finalmente formados y vinculados con similares intereses sociales. Ante esto último, el docente coordinador del proyecto explica el proceso que contribuye a seguir líneas de investigación específicas:

La intención de la escuela es validar cómo se puede investigar para las artes. No es una investigación antropológica, de solamente recopilar; la idea central son las artes. De cierta manera importa más la experiencia de los procesos artísticos para investigar con y desde las artes, y ahí es donde nosotros entramos como un pequeño ladrillo en la construcción a la idea de que nosotros también generamos conocimiento. Porque en las historias de fondo que vemos actualmente, nuestro concepto ideológico de la propuesta es dar cuenta de qué es la creatividad; entender al otro como sujeto, y no expropiarles, y no hacernos de su propia historia de la tradición oral. Por eso queremos ahora que la comunidad que recopila haga todo el proceso con nosotros. Somos mediadores en esta situación. (P. Mujica, comunicación personal, 7 de octubre de 2019).

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

También existe algo en particular. Tú no puedes llegar a las comunidades sin un contacto previo. Porque en las comunidades existe un celo hacia las personas que las visitan, sobre todo de las personas indígenas [...] Nosotros para acceder tuvimos mucho apoyo de Patricio Sánchez, técnico de la Dirección de Vinculación con la Comunidad, que nos relacionó con alguien que allá en la zona tiene un trabajo comunitario [...] [Por otra parte] nosotros publicamos como recopiladores de los recopiladores, entonces no nos hacemos autores de eso. Podríamos decir que cuando ves las láminas o ves todo el proyecto no responde a un solo nombre sino al de un colectivo [que habla] de cosas que pasan y siguen pasando. (P. Mujica, comunicación personal, 7 de octubre de 2019).²¹

En este proyecto, entonces, hay un trabajo colectivo entre docentes, estudiantes y las personas de las comunidades seleccionadas que accedieron a ser entrevistadas. La creación final, la *emergencia*, surgió justamente de un constante diálogo entre personas que aportaron sus saberes artísticos multidisciplinares. La investigación de campo sobre las historias orales inéditas, a su vez, cumplió con el objetivo de rescatar historias que por muy diferentes causalidades se van perdiendo por no haber sido documentadas con antelación. La obra final ha sido compilada y publicada en libros, y ha sido presentada como obra de teatro en escuelas públicas de Ecuador.²²

Los aprendizajes adquiridos transformaron la percepción de todos los participantes, pues los docentes se llevaron elementos conceptuales para reflexionar sobre la práctica pedagógica, en tanto que los profesionales del arte transformaron sus ideas y conocimientos previos al crear y desarrollar proyectos colaborativos e interdisciplinarios y al estar conscientes de que la práctica

²¹ Derivado de esta actividad se publicó el libro *Nishpa Nikuna. Cuentos infantiles bilingües español-kichwa. (Tradición Oral Ecuatoriana)*. Recopilación de: Pedro Mujica, Lucila Lema y Arturo Muyulema. Editorial UArtes, 2020,

²² Una última noticia sobre el desarrollo del proyecto puede consultarse en <http://www.uartes.edu.ec/sitio/blog/2019/04/16/contar-contando-rescate-de-la-tradicion-oral/>

educativa de extensión con la comunidad requiere de una ética profesional al escuchar y atender a la población, pues el ejercicio de vinculación no se hace desde una mirada “colonizadora” sino tomando en cuenta los saberes culturales y ancestrales de cada persona.

3.1.3. Programa de conservación Amazona Lilacina

En este apartado comentamos la aportación de un destacado estudiante de la carrera de Producción Musical a un proyecto impregnado poderosamente de los enfoques que se han venido dilucidando, y donde se vinculan creatividad artística, el afán por contribuir a conservar una especie en peligro de extinción, y algunos aportes de la actual tecnología. Localizable en redes sociales como @AmazonaLilacina, es este también claro un ejemplo de lo que para la corriente del pensamiento complejo constituye un fenómeno emergente.

Al respecto, recordemos que desentrañar un sistema Complejo implica ubicar las partes entreteljadas y organizadas, sin olvidar que el comportamiento, cambio o evolución de alguna de ellas puede redundar en el cambio de comportamiento o hasta la naturaleza del sistema. A su vez, la noción de pensamiento complejo refiere a la capacidad de obtener conciencia a través de interconectar distintas dimensiones de lo real. La comprensión del comportamiento de los sistemas cerrados y los sistemas abiertos. Por sistemas cerrados entenderíamos acá, por ejemplo, a los sistemas computacionales; en tanto que sistemas abiertos serían los que involucran a los seres vivos. Pero lo importante es observar cómo todos estos elementos interactúan de manera global. Con este modelo en mente, convendrá asomarse, entonces, a este proyecto.

Como ya de alguna manera se esbozó, en los últimos semestres de su licenciatura, los estudiantes de la UArtes deben realizar proyectos de investigación para conseguir su titulación. Entre otros muchos propósitos, esta investigación persigue ampliar el panorama de lo que al artista le interesa construir; así, avanzado el proceso, los alumnos plantean alternativas de lo que quieren hacer con la información recolectada, y posteriormente organizan y descartan datos, para más adelante empezar, experimentar, desarrollar y concretar el proceso creativo de una obra. Al respecto, José Cianca²³ nos relata su visión sobre este proceso:

Los artistas podemos decir cosas a través del arte con las obras que hacemos y dar algún mensaje. En mi caso, en cuanto al diseño sonoro, me llamó eso de programar, y eso mismo expandió mis horizontes para descubrir nuevas sonoridades, ya que la musicalidad académica es muy cuadrada. Entonces, como la universidad te permite tener libertad y puedes hacer una propuesta y romper ese esquema de la escala musical, me planteé utilizar otras frecuencias que de cada nota pudieran salir; hacer nuevas cosas. Además, en el camino de hacer algo con artes visuales puedes descubrir otras habilidades y puedes complementar, y, entonces, así empiezan esos procesos de descubrimiento. Ahí dices esto es lo mío; o ahí te descubre. (J. Cianca, comunicación personal, 3 de octubre de 2019).

El alumno conoció el proyecto Amazona Lilacina, por recomendación del coordinador de Vinculación con la Comunidad de la universidad. Es esta, por cierto, una asignatura que los estudiantes deben cubrir como requisito antes de graduarse.

Una vez que analizó la viabilidad acompañar de alguna manera a este proyecto mediante una actividad de diseño sonoro, realizó un trabajo de campo donde

²³ Productor musical y estudiante de la UArtes. Su ya prolija producción artística puede consultarse en Instagram: @j.cianca

profundizó sobre las características de este loro,²⁴ su significación y la problemática que lo envuelve.²⁵ El interés del estudiante se reforzó con la conciencia sobre la importancia de las aves, y fundamentalmente sus cantos y sonidos, como indican, por ejemplo, los estudios de Schaeffer (1998). El proyecto, por su propia naturaleza, fundamentalmente comunitario y colectivo, implicaba, con todo, la participación destacada de otros creadores, tales como dibujantes, pintores y diseñadores gráficos, cineastas, guionistas, actores, además de la base compuesta por pedagogos, biólogos y antropólogos. Nos relata, así, cómo fueron coincidiendo las diferentes aportaciones:

Los biólogos estaban haciendo su investigación de datos y, ya sabes, le dije a alguno: “aquí se puede hacer un estudio antropológico”, y, entonces, el biólogo me dijo: “¿qué?, ¿de qué me estás hablando?” (risas). Y ya le expliqué: “mira ellos ya tienen detectados los sectores, donde están los hábitats de los loros, aunque se están quedando sin hábitat, por eso están en peligro de extinción”. Le digo: “mira, con el estudio antropológico podemos ir grabando el lenguaje sonoro de dónde están los hábitats, y hacer grabaciones periódicas... y lo sonoro te genera estadísticas también, porque de pronto hay un sector donde hay muchas de estas aves”. De esta manera a los loros yo los grabo en determinado día, y luego regreso y realizo patrones. y en unos 3 meses vuelvo a grabar a la misma hora y en el mismo lugar, y noto que ya los sonidos cambian. Por ejemplo, antes escuchaba como 10000 aves, ahora escucho apenas 100 o 50. Y, entonces, con esos patrones grabados a la misma hora [...] puedes preguntarte ¿en

²⁴ Comúnmente llamada lora frentirroja o chanclina, sus principales características físicas son corona lila, frente roja, mejillas verde limón pico gris oscuro y cola cuadrada.

²⁵ *Amazona lilacina* es una especie que fue reclasificada en el 2014. Se encontraba en el grupo *Amazona autumnalis*, la cual se creía era única. A partir del 2010, por estudios genéticos se detectaron significativas diferencias y las especies fueron separadas. *Amazona lilacina* quedó como única para el Ecuador, en tanto que *Amazona Autumnalis autumnalis* quedó para México; *Amazona autumnalis salvini* para Colombia; y, *Amazona diadema* para Brasil. La especie ecuatoriana, sin embargo, ha sido catalogada en peligro de extinción. (Al respecto, puede consultarse: <http://www.uartes.edu.ec/sitio/blog/2021/03/30/amazona-lilacina-proyecto-ambiental-donde-comunidad-educacion-ciencia-y-arte-se-juntan>).

qué se ve afectado el entorno? ¿Por qué se fueron a otro lado las aves o desaparecieron? ¿No tienen dónde comer o dónde dormir? Nos preguntamos por el comportamiento de los loros estos. Entonces, estamos en este proyecto y con los datos obtenidos ya hice un paisaje sonoro. La representación toma también en cuenta los temas que afectan a estas aves: los incendios forestales, la caza, la domesticación, quizá también, la mala gestión de la basura. (J. Cianca, comunicación personal, 3 de octubre de 2019).

Segunda fase

Con la relevante asesoría de la directora de esta tesis y del proyecto todo, la maestra Ivette Solís, quien se ha encargado de que las propuestas de los estudiantes se definan dentro de ejes temáticos “en los que se incorporara a las artes como un medio para llegar a una audiencia más diversa y a rangos de edades más amplias”, o bien, en un espectro más amplio “integrar las artes en la implementación de actividades que conforman el Proyecto Amazona Lilacina en temas de educación ambiental y sensibilización” se han desarrollado ya diversos materiales educativos en los que ha tenido relevancia la participan de los alumnos de las carreras de literatura, artes visuales y producción musical de la UArtes, así como la de otros estudiantes provenientes de carreras de ciencias: biólogos y estudiantes afines a las ciencias ambientales. Avances en cuanto al proyecto que reseñamos pueden consultarse en las plataformas de Facebook e Instagram siguiendo el indicador @amazonalilacina.²⁶

Logros del proyecto de producción sonora con tecnología

El proyecto de activismo ecológico a través de la creación de un paisaje sonoro, con el fin de crear conciencia ante temas como la caza y los incendios forestales,

²⁶ Un estatus último del proyecto aparece en Biddle et al. (2020) Conservation status of the recently described Ecuadorian Amazon parrot *Amazona lilacina*. *Bird Conservation International*, Volume 30, Issue 4, December 2020 , 586–598. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0959270920000222>

se halla cercano a los planteamientos que, en cuanto psicoacústica, ha desarrollado Juan G. Roederer (1997). Al respecto, José Cianca precisa:

Como ya llevo un largo periodo trabajando con paisajes sonoros, los registros que yo realizo, los transformo, modificando sus tonalidades, velocidades y frecuencias a través de software de edición de audio para ir acrecentando mi biblioteca particular de sonidos. De esta forma yo logro realizar combinaciones entre lo natural y lo electrónico, todo lo cual aplico en mis obras. (J. Cianca, comunicación personal, 3 de octubre de 2019).

No obstante, como hemos señalado, en cuanto el enfoque de la complejidad, uno de los términos más importantes es lo *emergente*, cuyo sinónimo, en una metáfora abierta, lleva aquí al resultado de la acción colectiva, en este caso la colaboración entre profesionales del arte y otras disciplinas sumados a esta propuesta de producción sonora. La propuesta concreta del artista fue grabar los sonidos del bosque, para posteriormente agregar sonidos como los del fuego avanzando, etc. Así, lo emergente de todo esto, a través de la suma de las muy diversas acciones colectivas, ha sido el resultado de que las aves ya están de algún modo más a salvo porque habitan ahora en un sistema mayormente controlado y existe una campaña permanente de concientización entre las comunidades para que las cuiden. Los audios resultantes, por otra parte, han sido presentados a los representantes del Chester Zoo, son sede en Inglaterra, quienes financian el proyecto.

En cuanto a las relaciones de lo acústico con el ámbito de la biología, conviene destacar que el artista buscó asociar el arte con el entorno sonoro del hábitat de la especie en peligro, toda vez que, como él expresa: “los seres humanos no están habituados a escuchar con atención los sonidos que les rodean”. Ante ello, el artista recomienda acercarse a obras como la ya citada de Schaeffer, *Tratado de los objetos musicales*, porque estas aportan información para realizar un análisis más profundo sobre nuestros hábitos, siempre en relación con lo que ocurre en la

naturaleza. En cuanto a lo antropológico, a su vez, Cianca menciona el abanico de posibilidades educativo-artísticas que brinda el trabajar con las comunidades que viven en contacto con el hábitat de *Amazona Lilacina*. La propuesta conjunta ha sido generar relaciones interpersonales con los habitantes de esa zona para desarrollar la empatía requerida para con la especie todavía (y de muchos modos) en riesgo de extinción.

Finalmente, y en lo que compete al ámbito de la educación artística, enfocada esta desde la perspectiva de los sistemas complejos, detectamos que interacciones relevantes entre los conocimientos que aportan las muy diferentes disciplinas, a su vez desembocan en nuevas modalidades estructurales y coyunturales del conocimiento y saberes artísticos. Todo lo cual es factible, por ejemplo, gracias a la flexibilidad curricular de la UArtes en cuanto a la promoción de profesiones que se desarrollan desde esta perspectiva interdisciplinaria.

Notamos entonces cómo las modificaciones al paradigma de la educación artística, con perspectiva interdisciplinaria, llevan a considerar que la producción de proyectos artísticos va más allá del desarrollo de habilidades, técnicas u oficios. Así, en el ejemplo analizado, los participantes combinan el crecimiento creativo, estético y musical con técnicas de sonido para sumarse a proyectos únicos con pertinencia contextual, como en esta singular propuesta de activismo ecológico.

En este tipo de proyectos, lo interdisciplinar es lo que más fuerza tiene dentro de la fórmula universitaria, pues así, desde las asignaturas, los talleres, los laboratorios y los trabajos de investigación estudiantil se modifican las maneras de llevar la teoría aprendida en las aulas hasta la práctica, preferentemente en entornos o comunidades vulnerables. Con ello se ejemplifica que inclusive la educación artística es susceptible de ejercitarse en modalidades de creación colectiva e interdisciplinar, al vincularse con contenidos, técnicas o prácticas de la psicología, la comunicación, la tecnología, la educación, la biología o la antropología (entre muchas otras).

En particular, observamos cómo el proyecto de producción sonora aquí reseñado, a partir de revalorizar el sentido de sonidos particulares (o su ausencia), terminó otorgándole un valor agregado a la capacidad comunicativa y emotiva que de por sí suele provocar el lenguaje sonoro. No obstante, tal ejercicio fue precedido por una metodología que partió de investigaciones preliminares y que apoyada en la correspondiente experimentación y ejercitación permitieron desembocar en una profunda investigación que diese respuesta a los ejes identificados como problemas, en este caso la caza o los incendios forestales, entre otros.

Distinguimos así también que el conocimiento que se genera al crear arte trasciende fronteras ideológicas, sociales, geográficas.

En todo lo anterior, hemos advertido cómo, desde el pensamiento complejo, el concepto de emergente es, entonces, el real resultado; no una sola obra artística sino todo lo que se da a conocer o se comparte también en interacción y colaboración con un público. Es por ello que se hace realidad que la aportación de la labor creativa desde los lenguajes artísticos permite percibir la vida cotidiana desde una mirada compleja, crítica y al mismo tiempo sensible.

Es importante dar seguimiento a este tipo de proyectos porque los profesionales de las artes, cuando colaboran interdisciplinariamente en proyectos de este tipo, con extensión a la comunidad o en vinculación con determinada comunidad, dejan de centrar la mirada en sí mismos para sentirse que son actores sociales y que trascienden el placer del arte para sí mismos. Por el contrario, sus contribuciones permiten transformaciones a gran escala individual y colectiva.

3.2. Universidad Nacional de las Artes, Buenos Aires, Argentina

Como se ha explicado anteriormente, la UNA se define desde su nacimiento como una universidad al servicio de la sociedad, sin que ello implique restar calidad a

otros objetivos de formación. Su actividad de extensión se basa igualmente en la calidad educativa porque sus participantes crean sus propios contenidos, pero siempre en acompañamiento por una gama diversificada de tutores y expertos; por otra parte, y porque en artes resulta fundamental la relación directa con otras personas (ya colegas, ya auditorios, ya comunidades copartícipes), se puede decir que las prácticas pedagógicas ocurren de manera mucho más natural. En consecuencia, docentes y estudiantes promueven interacciones con el público participante, y esa gente beneficiada, a su vez, comparte los conocimientos adquiridos, todo lo cual es la base de lo que implica hacer extensión hacia la comunidad. En correspondencia al tratamiento comparado que aquí intentamos ejercer, analizaremos a continuación dos proyectos que en este espacio académico han logrado preeminencia.

3.2.1. Proyecto Bailarines Toda la Vida. Danza Comunitaria²⁷

Bailarines Toda la Vida (BTV) es un proyecto de innovación pedagógica, artística y social, encabezado por una profesora del Departamento de Artes del Movimiento de la UNA, pero que agrupa a bailarines profesionales, estudiantes de danza y teatro, un director musical y compositor (Osvaldo Aguilar), otros músicos invitados, y, por supuesto, vecinos (gente trabajadora, empleados, obreros) con deseos de acercarse “por primera vez” a la danza, sin que importe procedencia, edad o género. Su promotora considera la danza como una herramienta fundamental para el desarrollo social, la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad, despojándola de su valor elitista para devolverla como un derecho social (Chillemi, 2017). Con múltiples presentaciones ya en otros escenarios, se ha convertido en el primer elenco de danza comunitaria de Argentina; sin duda, un espacio inclusivo, identitario y heterogéneo.

²⁷ La presentación institucional del proyecto puede consultarse en: https://lasartesconectan.una.edu.ar/categoria/bailarines-toda-la-vida-danza-comunitaria_1009; asimismo en el blog oficial <http://www.bailarines-tlv.blogspot.com>, o bien en <https://es-la.facebook.com/BailarinesTLV> y en <https://www.facebook.com/danzacomunitariaarteysociedad>

Primera etapa

La primera etapa se realizó fuera de la universidad, en una fábrica recuperada de nombre Grissinópolis, ello, en un marco histórico-político singular, la crisis del 2001 en Argentina, momento en el que los obreros luchaban por su derecho al trabajo. La toma de la fábrica dio lugar a la Cooperativa “La Nueva Esperanza” en septiembre del año 2002. En muy diversas entrevistas, su fundadora, Aurelia Chillemi²⁸ narra así su participación en el proyecto:

Esta experiencia que era muy novedosa para mí, primero por hacerla en un espacio no convencional, porque no es lo mismo un estudio de danza que una fábrica recuperada [...] la danza comunitaria es este fenómeno social en el cual hay abierto un espacio de realización creativa y la gente viene [...]

Fui creando una metodología [pedagógica... propia... pues] nada de lo aprendido alcanzaba, una cuestión era hacer danza o coreografía unipersonal o grupal, pero este es un caso muy diferente porque es comunitario [...] La creación colectiva de obra, que es el proceso de danza comunitaria; las coreografías no tienen pasos puestos por mí. Es como un gran laboratorio en el cual se intenta que la gente vaya construyendo lenguaje de movimiento y, a partir de lo que produce, se pueden ir seleccionando las secuencias. Yo aprendí algo muy importante con dejar ser y dejar hacer al otro. Partir de la sabiduría del otro, de la creatividad del otro, de la potencialidad; sin borrar... porque la responsabilidad de dar las herramientas es permanente; de tener el ojo abierto, de descubrir al que se pone en la última fila, para conseguir que vaya a la primera fila; todas estas cosas que pasan por el plano de la sensibilidad, de la comunicación, de cuidar la autoestima de las personas, de fortalecerlos; todas estas son cosas que a mí me ocupan, que yo estoy como muy abierta con en mi mirada a todo esto que va sucediendo con los bailarines [...] Lo que se

²⁸ Aurelia Chillemi es profesora de grado y posgrado del Departamento de Artes del Movimiento de la UNA.

busca es coordinar desde una manera diferente, de como coordinaba siempre. Por ejemplo, esto de soltar algo, una consigna que le dé aprendizaje al grupo, que le dé lenguaje de movimiento, y no intervenir tanto, y dejar que el grupo resuelva; el grupo tiene una sabiduría ancestral [...] Y nosotros lo que estamos haciendo, desde un lenguaje artístico, es ampliar el lenguaje del movimiento; pero hay una pedagogía, hay un proceso que nos ayuda a desarrollar habilidades, ampliar la motricidad, a trabajar el espacio. Entonces, si pensamos la expresión corporal y la danza comunitaria, tenemos clarito que las fuentes son la **expresión corporal** y el **teatro comunitario**. (A. Chillemi en Documental *Bailarines Toda la Vida* de María Arcos, 2011).

Como puede observarse, en este proyecto se identifican de inmediato los tres campos concretos de aplicación: lo pedagógico, lo artístico y lo terapéutico (esto último ligado poderosamente a lo social). En un contexto particular, la profesora comienza por desarrollar su actividad desde una reubicación del paradigma de educación artística, que por tradición se realiza en universidades de artes y con una finalidad elitista, pero lo que en BTV se persigue en cambio, evidente y fehacientemente es que la actividad traiga importantes repercusiones a la vida de las personas, por lo general con escasos recursos económicos. Así, la relación de enseñanza aprendizaje tiene lugar mediante un proceso de creación artística colectiva e interdisciplinaria que retroalimenta la producción de conocimientos, generados estos, paulatinamente, entre todos los participantes, aunque, por supuesto incluyendo a los docentes y a los diferentes profesionales del arte universitarios y no universitarios.

En cuanto a lo terapéutico que implica la sola actividad de bailar, me parece pertinente citar acá las palabras de la coordinadora de la Carrera de Danza de la UArtes de Guayaquil:

Una de las bondades de la educación artística es que es de gran utilidad porque todos los involucrados aprenden a observarse, primero a uno mismo, porque estamos acostumbrados a que lo externo sea lo que sana (por eso estamos acostumbrados a las pastillas o a que otra persona te diga que te calmes; siempre todo es desde lo externo), pero no tenemos, a nivel general, una educación desde lo sensible e individual, no sabemos hacerlo, o no en las escuelas [...] Yo misma, en mi educación, fue hasta muchos años después cuando empecé a relacionar hacia la danza contemporánea las preguntas: ¿qué es?, ¿es dolor?, ¿es emoción?, ¿te crea inseguridad?, ¿te trae confianza?, ¿te está creando tristeza? Uno no sabe identificar. Todo es raro (ajeno); todo es extraño. Se le tiene miedo a nombrar todo lo que causa una sensación diferente; mejor lo dejas a un lado y seguimos por otro parte. Pero en la danza, en lo escénico, uno de los principales aprendizajes es que aprendas a nombrar a identificar (contigo y con los otros) si hay un dolor en el cuerpo o el dolor ¿de dónde viene?, y articular desde dónde. (L. Delgado, comunicación personal, 2 de octubre de 2019).

Conceptos todos estos, seguramente compartidos por Chillemi, quien agrega:

Trabajar en un espacio no convencional, con un código de no censura y horizontalidad, donde las consignas y el trabajo creativo ponen en acción valores de solidaridad, responsabilidad social, ejercitación de los roles de liderazgo, aprendizaje para ceder el rol o resignificar un espacio democráticamente compartido, genera confianza, respeto mutuo y reconocimiento del valor de la integración social como dispositivo de cultura en la comunidad. Se van articulando microtransformaciones en los sujetos y en los espacios habitados. Lo social se instala en la conciencia desde el proceso creativo de obra generadora de reflexiones y críticas al orden jerárquico hegemónico. (Chillemi, Coido y Aguilar, 2018).

Si bien, al respecto, resultan conmovedores y mucho más pertinentes los testimonios que en el documental citado expresan varios de los bailarines involucrados. Todos en rescate de esa vocación catártica de la danza, aunados a la terapia ciertamente física que presupone la disciplina, lo mismo que la sanación psicológica que se obtiene mediante la afirmación individual, pero también el acompañamiento y la idea de pertenencia, que lo mismo subyace que aflora en el trabajo en colectivo.

Retomando lo pedagógico, observamos cómo, en vez de tratar de imponer una estrategia pedagógica seleccionada a priori, lo que domina es la dinámica de horizontalidad, pues tanto la profesora que coordina, como los colaboradores y demás estudiantes invitados, se muestran abiertos dejarse sorprender, tanto por la rica heterogeneidad del grupo, como por la innata habilidad que cada integrante accede a aportar a esta inacabable confluencia de danza y movimiento. Tenemos así que se contaba con un saber académico experimentado, pero, al modificarse los espacios de lo educativo y las relaciones de enseñanza aprendizaje entre los participantes, se transformaron las consignas de enseñanza. Aquí no se enseña para adquirir un título académico, sino para interactuar y aprender junto con los otros. Es decir, se enseñan saberes corporales, pero también otros de producción de conocimientos, que igualmente responden a temas críticos sociales, a fin de que toda esta dinámica “encarne” en un saber social.

Segunda etapa. Creación colectiva

Del todo conectada con el concepto de la enseñanza de las Artes en entornos no tradicionales, la docente también ha expuesto:

Históricamente la danza ha sido atravesada por los significantes de éxito, belleza y juventud. [Pero...] Un elenco integrado está marcado por la diferencia, donde lo que se valoriza es el cuerpo comprometido con la realidad y su posibilidad expresiva. [A BTV] Nos mueve no perder la

Memoria, rescatar nuestra identidad, salirnos de los bordes de lo establecido. En este caso la danza actúa como una forma de resistencia y militancia política productora de cuerpos sensibles y subjetividad encarnada. Tal como dice Castoriadis: *La subjetividad no es un producto, es creación, es autocreación incesante, en una red de relaciones en que se vinculan, en convergencia y emergencia, lo social, lo historicocultural, lo psíquico, lo orgánico y lo biológico* (Castoriadis, 1999). (Chillemi, Coido y Aguilar, 2018).

De esta manera, y volviendo específicamente a cómo se plantean, avanzan y se consolidan las dinámicas de creación, retomamos su primer relato:

Nuestro primer trabajo colectivo complejo fue una videodanza titulada *La oscuridad*. El contexto no fue elegido por nosotros (los integrantes de BTV) sino que fue un pedido para el Festival Internacional de Videodanza, al cual me convocaron. Decidimos realizarlo dentro de la misma fábrica. Era una obra (coreografía y puesta en escena) que relataba la problemática de los desaparecidos durante la dictadura militar. El tema central fue el abuso del poder. Yo quería hacer una obra que hablara del poder (en cuanto al abuso del poder), así que hubo corridas, persecuciones, tiroteos, al efecto en algún momento se armó una pirámide, que dije..., esto va a estar en la coreografía. *La oscuridad* estaba dedicada a los desaparecidos. Se terminó de organizar en el Congreso de Madres (relacionado con el Movimiento de las Abuelas de la Plaza Primero de Mayo, Buenos Aires, Argentina), donde se combinó danza, movimiento, teatro, video documental, música en vivo, efectos especiales... Y mostrábamos así estar dentro de la parte oscura, representando la parte oscura, traumática, dolorosa... Y ya, cuando estaba la luz encendida del lugar... una niña... Valentina dice “¿Y en la próxima función, no lo puedo hacer yo?”. Y Antonia dice “¿No lo podemos hacer todas?” (pidiendo también participar). Entonces, ahí vos ves que esto que se trabaja en el grupo prende a los niños. Y no el protagonismo [...]

Estamos cuidando a las personas y al producto artístico. Las personas son los intérpretes; son los que están dando de sí lo mejor que tienen, y en este sentido es que se puede trabajar tanto con profesionales como con no profesionales, porque cada uno da lo posible, lo mejor que tiene. Cuando se llega al grupo no se sabe qué es lo mejor que uno tiene; conoce una partecita de sí, pero, a medida que entrena y que comparte con otra gente, que empieza a desarrollar el lenguaje del movimiento, se da cuenta de todo el potencial que tenía inicialmente, que no estaba reconocido por sí mismo. (A. Chillemi en Documental *Bailarines Toda la Vida* de María Arcos, 2011).

Analizando desde la teoría de la Complejidad, observamos que la interacción de cada participante se organiza desde un tejido de confianza con los otros, con la población participante, pero también con cada profesional del arte. La negociación con la docente queda evidente cuando atiende a la petición de una niña para participar también en la obra, pero va más allá e implica el nivel de confianza, el compromiso con el trabajo grupal, la motivación, el sentirse incluido dentro de la creación artística, todo ello frente a la disposición del docente para negociar sobre las prácticas pedagógicas. En el ejemplo se observa también cómo en el proceso de creación se encuentran soluciones conjuntas y se comparten responsabilidades que en otros paradigmas de educación recaen en la figura docente. Pero en la educación inclusiva las preguntas cambian, la relación entre docente y participantes es dialógica. Existe modificación en cuanto a las interacciones, y el rol del profesor deja de ser jerárquico; se entiende y se acepta que no es el único portador del saber. En este sentido, la propuesta analítica del pensamiento complejo invita a poner atención en que cuando hay más de un agente, las figuras pueden y deben organizarse para, a su vez, devenir en agentes colectivos. Por otra parte, es en la horizontalidad de los conocimientos donde se permite el reconocimiento de “los otros”, es decir, de los que antes no eran considerados portadores de saberes legítimos. Todo lo cual redundaría en una participación, propositiva y recursiva, misma que ya puesta en escena, por lo demás se

complementa con la reacción y hasta la participación de los públicos... Un relato alternativo a lo anteriormente expuesto nos da clara cuenta de ello.

Le propuse al grupo hacer esta propuesta abierta, integrando al público, lo cual provocó gran movilización, porque hasta el momento habíamos participado de este Congreso con presentación de obra acabada. La propuesta movilizó verbalizaciones y asociaciones en las que comenzó a aparecer: el dolor de la gente, los derechos humanos.... Y así llegamos al Congreso. Efectivamente se sumó el público con gran entrega, emoción y capacidad de poner en metáfora escenas relacionadas a persecuciones, muerte, opresión... Sobre el cierre, Osvaldo interpretó *Vidala para mi sombra*, canción que pasó a formar parte de la obra, tal como sucedió en el taller. En el intercambio reflexivo posterior, hicimos referencia a los 30 años transcurridos desde el golpe cívico militar. Ese día se configuró lo esencial de la obra. Escenas que irían a formar parte de esta. Desde la danza, en la ausencia de la palabra, la metáfora está en el decir de los cuerpos. Lo que surgió como un torbellino de imágenes, exigió un proceso creativo para la creación de sucesivas escenas, dinámicas, secuencias. En uno de los ensayos llegó un vecino bailarín con su sobrinita de 4 años. La niña se fue sumando a la danza, y sobre el momento final de la coreografía, ella estaba ajena a tanto dolor girando sobre el piso. Así fue incluido el personaje de una niña que encarna los aspectos reparatorios y esperanzadores de la vida. Para esa escena, Osvaldo canta una canción infantil que finaliza con "...y todas las cuentas nos salieron mal". (Chillemi, Coido y Aguilar, 2018).

Otros trabajos destacados del colectivo, ya por sí mismos o en combinación con otros elencos y con colaboraciones de directores como Andrea Mabel Coido y Adolfo Cabanchik, son: "Las manos del Trabajo" (2002), "Algunos Recuerdos" (2003), "Que se vayan todos" (2003), "La Ruptura" (2004), "La pluma al viento, metáfora de una locura" (2007), "El baile" (2008), "El Homenaje" (2009), "Identidad" (2009).

En cuanto a las obras más recientes, algunas de ellas reconocidas ya nacional e internacionalmente, Chillemi expone:

... *Y el Mar* fue documentado en el Partido de La Costa. Está dedicada a los familiares de los desaparecidos durante la dictadura militar en Argentina. En esa zona es donde llegaban los cuerpos de los *vuelos de la muerte* [...] Todas nuestras obras tienen relación con los derechos humanos o problemáticas sociales [...] La obra *De la Tierra* es un homenaje a nuestros pueblos originarios: los muertos. Cuando llega la invasión de los españoles podemos contar millones de personas muertas; donde no solo hubo avasallamiento y desaparición de cuerpos sino de culturas. En respuesta a esto es que nosotros hicimos esta obra y quisimos plasmarla en forma de videodanza, porque en realidad las danzas son como efímeras y la videodanza nos da la posibilidad de que trasciende las fronteras (A. Chillemi en Documental *La UNA Investiga | Bailarines toda la vida. Danza comunitaria*, 2011).

Como colofón de este apartado queden aquí algunos apotegmas destacados que guían el actuar de la profesora Chillemi:

Así se hace significativo el conocimiento, atravesándolo con una experiencia vivencial, no solamente pasando por lo racional [...] Mi gran esperanza es que esto quede de manera que los alumnos puedan reconocerse como actores sociales [...] A veces, dos personas que danzan juntas expresan que estuvieron como si se conocieran de toda la vida. Es un conocimiento que se da a través de lo más profundo que somos: seres humanos, sin importar el origen [...] (Chillemi, 27 de septiembre de 2018) [...] es el arte y la posibilidad de crear en comunidad, lo que nos va a salvar de caer en el aislamiento, la globalización y la anestesia sensorial para

encontrarnos con los valores fundamentales de solidaridad, amor y encuentro con los otros. (Chillemi, 2017)

3.2.2. Proyecto Nexos²⁹

Otro proyecto que aprovecha positivamente la estrecha relación entre arte y salud es el denominado Nexos, mismo que se remonta a un antiguo convenio entre el IUNA y el Hospital Interdisciplinario Psicoasistencial José Tiburcio Borda, para trabajar un taller de arteterapia. La labor interdisciplinaria y el enfoque terapéutico no tardaron en demostrar buenos frutos, por lo que la estrategia y la colaboración se han fortalecido con el paso del tiempo, integrando talleres que explotan el mismo enfoque, pero desde diferentes lenguajes artísticos.

Primera etapa

El amplio número de voluntarios que participan en este proyecto, mismo que hoy en día cuenta también con el respaldo de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, queda integrado por profesionales del arte, ya docentes, ya estudiantes de niveles avanzados en sus disciplinas artísticas o bien recién graduados, junto con especialistas del Hospital y la comunidad beneficiada. En el tiempo reciente se han sumado actividades mucho más tecnológicas, encabezadas por el área de Audiovisuales, por lo que además de los estudiantes de Arte Terapia participan, con gran entusiasmo, Literatura, Teatro y otras disciplinas que fortalecen ese enfoque de fortalecer la salud física y mental de los participantes. Adriana Irene Farías,³⁰ directora del proyecto, expresa:

²⁹ La presentación institucional del proyecto puede consultarse en: <https://assets.una.edu.ar/files/file/rectorado/2018/extension/2018-re-borda-presentacion-proyecto-definitivo-spu.pdf>

³⁰ Licenciada y profesora en psicopedagogía con formación en arteterapia. Cofundadora del Posgrado de Especialista en nexos en la UNA. Directora y docente del Posgrado de Especialista en de Arte Terapia.

Me parece muy interesante ese encuentro entre lo que es la universidad pública y gratuita con el hospital público y gratuito, y todos los beneficios que traen para las personas que están allí (pacientes con alguna disfunción mental) [...] y que quizá nunca tuvieron esa posibilidad (de acercamiento con las artes). Uno no sabe todo lo que para esas personas significa, no solo el taller, sino estar con los compañeros, (diversos profesionales de las artes). El estar filmando, el estar actuando. Digamos que es tan subjetivo, el impacto que esto tiene, que realmente merece todo nuestro respeto [...] El Taller de Arte Terapia permite acceder a nuevas herramientas que tiendan a llevar al paciente del lugar de lo pasivo al de productor de sus propias ideas e imágenes a través de una forma presente de expresión y comunicación. (A. I. Farías en La UNA Investiga | *Investigación sobre Prácticas en Arte Terapia*, 2020)

Acá el reto para los participantes en el proyecto excede las prácticas artísticas antes documentadas, pues no se trata solamente de ofrecer talleres a personas de distintas edades, sino que las disciplinas de artes deben estar precedentemente enfocadas al área de salud mental y realizarse también dentro del espacio de atención médica.

De algún modo, desde su origen, la creación de talleres rompe con las formas estructurales de enseñanza y aprendizaje del saber artístico, toda vez que obliga a reconfigurar formas establecidas y legitimadas de la enseñanza tradicional en este campo, pero además, como dice la propia doctora Farías, en específico estos talleres, debido a la condición particular de sus pacientes, “se fueron construyendo desde la incertidumbre de lo que se lograría, si bien con la firmeza del reconocimiento del *otro*, del paciente, del sujeto estereotipado, del considerar que las artes no son para todos”. Esta circunstancia abre la oportunidad para recordar lo que Eisner (2004) menciona sobre el papel de las artes, pues a pesar de que “a través de los siglos se consideró a las artes como meramente agradables, mas no

necesarias”, hoy en día resulta muy plausible afirmar que las artes contribuyen, de manera significativa, en la transformación de la conciencia del ser humano, dado que ofrecen las condiciones para que *despertemos* al mundo que nos rodea. En este sentido, es válido enfatizar que las disciplinas de artes a través de la inter y la transdisciplina ofrecen una nueva manera de experimentar y conocer nuevas posibilidades de creación individual y colectiva, y que asimismo pueden utilizarse *con* enfoque terapéutico, gracias a su utilidad para reconfigurar la organización del conocimiento y su sentido cognitivo. De esta manera, en la arteterapia confluyen, además de las disciplinas estéticas y propiamente médicas, psicología, psiquiatría, educación, comunicación, filosofía y ética, entre otras útiles disciplinas.

Segunda etapa

El profesor especialista en Danzaterapia, Gerardo Acosta, quien participa también en el Programa Asistencial de Musicoterapia dirigido a enfermos mentales crónicos graves (adultos) y su núcleo familiar, explica en entrevista, para el correspondiente documental institucional, que en su taller Espacio Lúdico y de Movimiento:

Cada uno (de los pacientes del hospital...) baila libremente... Aquí yo no marco nada. La idea del taller es que los chicos puedan moverse, articular lo que es la música, el movimiento y, más que todo, que tengan un momento de felicidad, por el solo hecho de poder moverse y de hilar con una música que yo propongo, o que ellos proponen. Eso es mucho lo que es la dinámica grupal. [...] Hacerles pasar un buen momento, divertido y alegre y que tengan en cuenta que el cuerpo se puede mover a pesar de las limitaciones que tengan. (G. Acosta, en *Arte en Contexto* | Capítulo 1: Nexos, 2020).

La metodología del docente, entonces, consiste en proponer ejercicios o juegos con libertad en cuanto indicaciones de movimiento. Los participantes interactúan

con movimientos espontáneos de manera individual y ocasionalmente grupal. El conceder que los pacientes propongan también la música indica que hay también un cuidado extremo de emociones, sensaciones, reacciones ante los estímulos sonoros y las posibilidades de danza que se sugieren. Estamos así ante actividades plenamente consensuadas, en tanto existe un permanente acompañamiento por parte de los docentes, estudiantes de artes, familiares de los pacientes o personal del hospital.

Al respecto, citemos lo que otra especialista en Danza nos relataba desde Guayaquil:

Yo veo que, en el campo de la medicina, por ejemplo, ya se han hecho prácticas somáticas. La medicina en cierto modo lo busca de modo terapéutico. Ya hay prácticas o estudios que son muy sanadores y que operan a través del movimiento. Por ejemplo, este conocimiento de ir entendiendo que la rehabilitación se pueda dar a través de la danza; el que los estudios anatómicos se tomen en cuenta. Yo siempre pienso que, cuando en la escuela me enseñaron anatomía, hubiese sido mucho más entretenido si me hubieran hecho mover las articulaciones y no solo aprenderme como se llaman los huesos; así experiencialmente. Eso tiene lo escénico, o lo artístico en general, son las experiencias las que te enseñan. Eso pedagógicamente está demostrado: que la experiencia sensible es lo que te da el conocimiento. Entonces, mediante el arte, nosotros podemos crear estas experiencias sensibles; experiencias que se queden como aprendizaje (L. Delgado, comunicación personal, 2 de octubre de 2019).

Mientras que Mariano Dorr, docente del taller Escritura y Construcción del Libro Objeto, relata así su experiencia con otros pacientes del Hospital Borda.

Sin duda, fue una experiencia transformante el dar clases desde el Hospital [...] estamos hablando de participantes muy creativos [...] El taller es un

taller de socialización de la escritura; un momento de encuentro entre las distintas producciones [...] no solamente aquel que participa en el taller tiene la posibilidad de vincularse con su propia escritura o desarrollar o soltar la mano como digo yo, sino que además es muy importante el momento en el que el participante lee su propio texto; lo expone en común con el resto; descubre de qué modo cada uno de sus compañeros y compañeras resolvió el trabajo [...] Bueno el día de hoy vamos a escribir sobre cómo trabajamos con el arte. Vamos a escribir sobre cuál es la experiencia artística que compartimos; sobre cómo trabajamos con el color; cómo trabajamos con las distintas imágenes, con el collage y con las técnicas mixtas; es decir, cómo trabajamos con las compañeras. Vamos a tratar de poner en palabras, la experiencia artística del taller. (M. Dorr en Arte en Contexto | Capítulo 1: Nexos, 2020).

En este caso, los proyectos educativos extramuros de la UNA obedecen a la adaptación de la enseñanza y el aprendizaje en contextos de colaboración interdisciplinar y con una perspectiva de educación integral, donde las prácticas de los talleres son espontáneas y permiten a los participantes un cierto logro de empoderamiento; por ejemplo, al ser líder en una obra de teatro, o de toma de conciencia frente a ciertas decisiones al redactar historias interesantes para sus compañeros; o bien de participación y pertenencia grupal, al plasmar ideas en equipo. Aquí también el rol del docente se diluye, pues no hay mayores jerarquías, como tampoco hay autoridades o evaluaciones, puesto que no existe la transmisión de un saber para obtener un certificado. Existe, en cambio, un cotidiano reconocimiento como sujetos creativos que participan de manera voluntaria para construir o reconstruir paradigmas de lo que significa enseñar artes en la actualidad.

Delgado contribuye así también a explicar de una mejor manera, el vínculo entre el movimiento, lo psicológico y lo terapéutico:

La pedagogía y el conocimiento entran por una experiencia que tenga relevancia, donde surgen todas nuestras memorias, aprendemos que no hay que acercarnos al fuego porque nos quemamos. Hay que experimentar, y en la danza, todo el movimiento y lo escénico te ofrecen eso. Entonces, ¿cómo hacer que eso se expanda hacia todo?, ¿cómo volverlo educación para que sea mucho más amable con el ser humano y que pueda de verdad generar? [...] todo se podría alimentar, como en las áreas psicológicas, cada vez hay más personas en el ámbito de la psicología práctica que se meten a esto de la Gestalt, a prácticas somáticas que apoyan la rehabilitación porque en la medicina lo que hacen es aplacar el síntoma, no hay ninguna cura [...] estas terapias lo que hacen es abrir campos de sanación, que vayan realmente hacia lo interno, y no solamente “curen”. Y si uno se pone a analizar las similitudes las atraviesa el movimiento: hay un éxtasis corporal en la rehabilitación movimiento repetitivo que genera una liberación de energía. (L. Delgado, comunicación personal, 2 de octubre de 2019).

Secundando en lo general estas declaraciones, podríamos asegurar que las disciplinas artísticas junto con otras áreas del conocimiento concilian muchas veces, de manera por demás positiva, al abordar temas y solucionar problemas de manera integral, tal y como en algunos de estos ejemplos, donde el trabajo multi e interdisciplinar respondieron a necesidades concretas que antes habían sido reducidas a campos disciplinarios que parecían ajenos.

En cuanto a la generación de conocimiento mediante las diferentes artes, a fin de respuestas a problemas psicológicos, físicos o educativos, así también el subdirector del Área Psicosocial Interdisciplinaria del Hospital Borda, Lucio Mastrandrea, expresa que en ese lugar persiguen “un servicio de rehabilitación psicosocial y que intenta recomponer historias de pacientes severamente perturbados, incluyendo un factor fundamental en la rehabilitación del paciente que es poderlos incorporar nuevamente al plano social”. (L. Mastrandrea en *Arte en Contexto* | Capítulo 1: Nexos, 2020).

En el proyecto Nexos, por tanto, es posible identificar también el concepto de emergencia al trabajar desde el enfoque de la complejidad, pues sus estrategias y resultados se llevaron adelante luego de la creación de una red multidisciplinaria y de comunicación interdisciplinaria. Al enfrentar este reto, docentes y estudiantes se enfrentaron primero al “desorden”, al caos aparente que implica el ir adaptando prácticas pertinentes para y con los participantes, lo cual redundó primero en crisis de los paradigmas educativos formales conocidos, para trascender finalmente a uno nuevo y superior (Morin, 2004). Reto que también implicó crear nuevas formas de cognición a partir de trastocar concepciones convencionales de creatividad en términos de tiempo, acumulación de saberes, inspiración y creación artística.

En estas estrategias educativas basadas en la interdisciplinariedad, es normal que se parta del caos y la incertidumbre que provoca lidiar con influencias externas o situaciones incontroladas, como en el caso de las personas con alguna enfermedad mental, donde no es posible prever ni controlar del todo conductas, reacciones o sentimientos ni la propia conciencia del trabajo individual o grupal.

Cerramos esta parte valorando la trascendencia de este tipo de proyectos de artes promovidos por la UNA, mismos que son reflejo también de la vocación que anima en sus aulas donde, ante situaciones complejas, se procuran igualmente soluciones complejas, toda vez que un desafío permanente es también transformar la educación artística con perspectiva social, y (como se ha demostrado sobradamente) atendiendo también a lo propiamente disciplinario, lo tecnológico, lo económico, o bien a la salud física y mental. En el caso del proyecto Nexos destaca también la apertura a atender la salud desde una perspectiva ampliamente holística, en tanto se enriquece y se refrenda el trabajo académico de extensión, mismo que permite conectar socialmente, al abordar proactivamente temas que normalmente no son tratados por las artes. No obstante, y como queda demostrado también, las disciplinas estéticas permiten (y favorecen) esa transversalidad, esa forma de crear mejores conocimientos y de

producir cambios de perspectiva y de vida en las personas en lo individual y en lo colectivo. Mientras que, en su relación con la producción de conocimientos, la perspectiva o el ejercicio artísticos enriquecen las soluciones generadas en todo tipo de ámbitos, ya sean históricos, humanísticos o eminentemente científicos.

Rompiendo estigmas en cuanto a lo que se debe o no enseñar en las profesiones de artes, o lo que se considerada alta cultura y su polo opuesto, o las meras buenas prácticas profesionales o el asistencialismo, los proyectos de artes de la UNA son verdaderos hitos institucionales que combinan precedentemente investigación y pertinencia, en tanto aplican de la manera más flexible sus enfoques pedagógicos.

Las prácticas pedagógicas incluyeron interacción entre profesores, administrativos, estudiantes y comunidad, en tanto que las destrezas, saberes, experiencias, habilidades e inquietudes expresados, ante todo, por los propios educandos, fueron *esos elementos inesperados* que antes no eran explorados ni aprovechados en la educación artística superior. No obstante, y como acá lo observamos, son los factores que permiten pensar y sentir mientras se generan nuevas formas de creación y cocreación.

3.3. Estudio comparado entre las propuestas

En este apartado conclusivo del presente capítulo corresponde ante todo reiterar algunas observaciones o puntualizaciones, toda vez que desde un principio hemos destacado que en Latinoamérica estas universidades son vanguardia y modelo en lo que concierne a la enseñanza de las artes desde una perspectiva actual e innovadora, al igual que comparten misión, visión y objetivos, así como metodologías y enfoques muy similares, que dan como resultado productos pedagógicos, estéticos y de extensión y vinculación social de excelente calidad. Por supuesto, las semejanzas en este caso no demeritan, sino que suman y las

diferencias, que en nada opacan lo hasta ahora logrado, se destacan, si acaso por necesidad de un punto más a tratar.

3.3.1. Semejanzas

Tanto la Universidad de las Artes de Guayaquil como la Universidad Nacional de las Artes de Buenos Aires ofrecen carreras de pregrado (licenciatura) y posgrado en Arte, así como especializaciones y diplomados, con propósitos muy similares. La innovación, a la par de lo disciplinario y lo metodológico, se da, por supuesto, al incorporar las nuevas tendencias de la ciencia y la tecnología, pero también la teorización sobre lo intrínsecamente disciplinar. Aparecen así tanto en la estructura como en la currícula espacios o materias que llevan nombres como Artes Audiovisuales, Artes Multimediales, Composición con Medios Electroacústicos, Especialización en Sonido Aplicado a las Artes Digitales, Arte Terapia, Lenguajes Artísticos Combinados; en tanto que la Investigación se orienta hacia carreras como Crítica de Arte, Medios y Tecnologías para la Producción Pictórica, Prácticas Artísticas Textiles Contemporáneas, Administración y Gestión Universitarias, Políticas Culturales y Gestión de las Artes, Maestría en Cultura Pública, y el aspecto social, humanístico e identitario también se revalora mediante espacios como Artes y Pensamiento Latinoamericano, Folklore y Culturas Tradicionales... Por otra parte, gran relevancia toma la capacitación en docencia.

En todas estas opciones, los programas de estudio didáctico disciplinares se mezclan casi de principio a fin con retos disruptivos al plantearse la enseñanza mediante talleres, proyectos o emprendimientos similares, complementados con coloquios y seminarios. Por ello mismo, en esta formación disciplinaria no se contempla solamente la enseñanza del oficio o la mera formación de artistas, sino que se intenta crear en los estudiantes un sentido de conciencia, presencia y activismo social, aunado al reconocimiento histórico y social del entorno en el que su actividad se insertará, sin descartar que exista un reconocimiento en cuanto al

futuro mercado en el que laborarán, ya como profesionales de las artes, ya como gestores o como educadores. Su modelo de enseñanza se construye, pues, a la altura de lo que se espera en el siglo XXI.

Para todas sus carreras, la UNA cuenta con cursos introductorios o de nivelación, así como Programas Comunes, que cumplen labores muy similares a los departamentos de Transversal de la UArtes de Guayaquil. Tales espacios académicos se articulan a partir de un núcleo de problemas epistemológicos que derivan después en la programación de asignaturas, o bien proyectos de investigación, de vinculación o de extensión, que responden también a las principales interrogantes epistemológicas: ¿Qué es el arte?, ¿Cuál es el lugar del arte en nuestra sociedad? ¿Cuál es el lugar del artista nuestra sociedad?

Las UNA y la UArtes tienen el mismo concepto de acceso a la educación superior artística, puesto que la proclaman como un derecho para todos. De ahí la apertura para el acceso y la inclusión de estudiantes de todas las procedencias, sin prejuicios elitistas, e incluso mediante el otorgamiento de becas.

Ambas instituciones estimulan la sensibilidad para mirar al mundo desde cualquier práctica artística, por lo que fomentan el estudio y el trabajo mediante la interdisciplina y la transdisciplina. Consideran a las artes como parte de la formación integral de los sujetos, y lenguajes sensibles capaces de dialogar con todas las áreas del conocimiento e incidir en una gama infinita de problemáticas sociales. Estamos entonces ante una educación humanista donde prevalece el respeto, la ética, los valores de todos, así como la autovaloración. El tema de la salud de las emociones, con perspectiva individual y perspectiva colectiva, impulsa temas antes no considerados en la educación. La salud mental se liga a la salud física y ambas a la salud social, en tanto se entiende a la Educación como corresponsabilidad en cuanto a compromisos múltiples.

Además de la flexibilidad, otra principal innovación en cuanto a la docencia radica en promover la horizontalidad de contribuciones. Así, sin mayores jerarquías, los estudiantes u otros colaboradores pueden aportar opiniones e incluso liderar proyectos. Si bien, siempre existe el acompañamiento en cuanto a la construcción del conocimiento desde las experiencias de cada participante, ya en las aulas o bien en los lugares en donde se trabaja con la comunidad. La fórmula de todo ello viene a ser: escuchar respetuoso, hablar con autonomía y confianza, e intervenir para sumar esfuerzos creativos.

Tanto en la UArtes como en la UNA las labores de extensión universitaria y vinculación con la comunidad son líneas de acción sustantivas, mismas que están soportadas por labores de docencia e investigación, así como por el trabajo interdisciplinar que a su vez favorece la interrelación y el trabajo colectivo. Se promueven las participaciones de largo plazo o sin límite de tiempo o permanencia, existe libertad para optar por diversas asignaturas o actividades y se promueve el estudio y ejercitación de los diferentes lenguajes de artes.

La extensión y la vinculación, entonces, son consideradas una práctica integradora, un espacio de trabajo interdisciplinario y de articulación con la formación y la investigación, para generar nuevas lecturas, interpretaciones y saberes, amén de que son piedra de toque para vincular fácticamente a la universidad con el resto del territorio.

La innovación y la creación de proyectos artísticos fuera de la universidad permiten que exista un aprendizaje permanente de todos los involucrados al promoverse (también allí) la enseñanza flexible y la constante retroalimentación. Esto porque incluir al otro, reconocer al otro, construir con el otro, genera una modificación en los paradigmas educativos tradicionales. Concomitantemente, el sentido del tiempo y la gestión creativa se transforman para dar paso a la creación de seres autónomos, valientes, justos y conscientes.

En lo general, se propone contribuir con obras artísticas, proyectos o acciones que generen un impacto real en la sociedad, y no solamente desde el discurso educativo o teórico. En el mismo sentido, la investigación aborda temas diversos, pero teniendo también en perspectiva beneficiar a los más grupos más vulnerables, así por ejemplo: mujeres privadas de la libertad, comunidades indígenas, aves en extinción, enfermos internados en hospitales psiquiátricos, gente de la tercera edad, empleados y obreros, etcétera.

Ambos entornos universitarios se proponen, entonces, mirar a la sociedad, mirar los problemas sociales y su historia, lo mismo que mirar el lenguaje artístico y sus herramientas, a fin de que afloren las **complejidades** que están ahí en donde se cree que existe un engranaje de un sistema único. Todo esto, porque existe la convicción de que educar en artes permite generar un “hoy en día” liberalizado, lo cual es la herramienta más legítima para decir que la educación es realmente liberadora y se puede lograr con una forma más fehaciente y rápida.

Del mismo modo, la cocreación artística con y entre docentes permite profundizar en una enseñanza basada tanto en la investigación como en el aprendizaje dialógico, de negociación y de autoempoderamiento; de conocimiento al descubrirse como sujetos capaces de crear desde las habilidades o saberes que no sabía que se tenía, y de autodescubrimiento, lo cual involucra la capacidad de acción en la creación-transformación de los procesos al verse reflejado también en otros; porque “al ser espejo”, al convivir con otras personas, se encuentra que se es capaz de crear o perfeccionar habilidades desde diferentes lenguajes artísticos.

En todo ello, y como casi siempre, para el ánimo de los docentes ni las carencias de infraestructura, ni la excesiva carga laboral horaria, ni la incipiente remuneración económica son mayores obstáculos; el compromiso con el ser y el cotidiano y trascendente quehacer son la principal fuerza y alimento.

3.3.2. Diferencias

Las principales diferencias que se pudieron advertir entre las universidades visitadas son básicamente de rango cuantitativo, toda vez que, como se ha observado, su esencia, sus fines y metas (misión, visión y objetivos, paradigmas ideológicos y metodologías de enseñanza) guardan mucho en común.

Además de la valiosa y entusiasta labor de algunos de sus profesores y alumnos, ya hasta aquí relatada, con sus aproximadamente 3 298 académicos, 468 trabajadores no docentes, y unos 18 347 estudiantes (datos del años 2021), la UNA de Argentina ostenta una infraestructura mucho más amplia y un armado institucional y curricular mayormente desarrollado y articulado, a la vez que despliega una vigorosa labor de extensión (presentación de exposiciones, conciertos, obras, ya en sus instalaciones, en la propia Buenos Aires o en varias ciudades del país), al respecto recuérdese que:

Siete prestigiosos conservatorios, escuelas e instituciones terciarios y superiores de arte –el Conservatorio Nacional Superior de Música “Carlos López Buchardo”, la Escuela Nacional de Bellas Artes “Prilidiano Pueyrredón”, la Escuela Superior de Bellas Artes de la Nación “Ernesto de la Cárcova”, el Instituto Nacional Superior de Cerámica, la Escuela Nacional de Arte Dramático “Antonio Cunill Cabanellas”, el Instituto Nacional Superior de Danzas y el Instituto Nacional Superior de Folklore– conformaron el capital con el que se creó el IUNA...(UNA Rectorado, 2022)

Luego de su refundación, tal oferta se vio incrementada por sus cuatro nuevas unidades dedicadas a la formación docente, a las artes multimediales, a las artes audiovisuales y a la crítica de arte. De todo ello ha derivado:

Una propuesta absolutamente innovadora –no sólo en la Argentina, sino en Latinoamérica y, hasta en el mundo-, que buscó adecuar la enseñanza artística a las necesidades del nuevo siglo. La propuesta busca facilitar la

interrelación entre las distintas artes, respetando las diferencias de cada área, pero potenciando los infinitos cruces de fronteras entre uno y otro lenguaje. En este sentido, la posibilidad de que convivan en una misma institución estudiantes de Música, Teatro, Cine, Artes Visuales, Danza, Multimedia, etc. pretende favorecer y promover un intercambio que el genuino desarrollo de cada una de las disciplinas luego traerá inevitablemente aparejado.” Hay que destacar que las instituciones antes mencionadas se constituyeron en modelos para algunas de las más destacadas facultades y escuelas de arte actuales (UNA Rectorado, 2022)

El Museo de la Cárcova a su cargo, bibliotecas, acervos de todo tipo, laboratorios, equipos, plataformas y sistemas tecnológicos de vanguardia e inclusive instalaciones médicas y deportivas, complementan este inagotable panorama disperso en numerosas sedes (si bien la mayor parte de ellas, casi el 70 por ciento, no son propiedad de la UNA, sino que debe sostenerlas mediante alquiler).

Por otra parte, como universidad nacional despliega una amplia labor de colaboración e intercambios con el resto de las universidades del país y asimismo promueve acciones de intercambio y fomento cultural en el nivel internacional.

Entre sus acciones complementarias destacadas figura la realización de festivales como el FAUNA (Festival Artístico de la Universidad Nacional de las Artes), un evento único donde concurren 17 áreas de su competencia a fin de representar las diferentes expresiones artísticas que se ejercitan. Así, por ejemplo, en 2019 se inscribieron más de 600 proyectos de los cuales un jurado calificador seleccionó los 231 que finalmente se presentaron en el Festival.

A su vez, la UArtes de Ecuador, más modesta, con menos historia, infraestructura y presupuesto, cuenta apenas con dos campus en la propia ciudad portuaria, pero que, desde su abierta disposición, comunican ya sus vocaciones e intenciones,

afincadas estas en generar vínculos con las comunidades (cercanas, lejanas y de todo tipo):

Este modelo de educación artística de calidad tiene además un enraizamiento territorial profundo en Guayaquil. La UArtes ha construido un campus universitario dinámico en el corazón de esta ciudad del litoral ecuatoriano, restaurando un conjunto de edificios de alto valor histórico —como los antiguos edificios de la Gobernación, de la Superintendencia de Compañías, de la Bolsa de Valores o El Telégrafo— participando así en la preservación del patrimonio arquitectónico de la ciudad y brindando una infraestructura clave para hacer de Guayaquil la capital de la cultura del Ecuador y de América Latina. (UArtes. Rectoría. *Guía del estudiante*, 2018)

Si bien promueve también como parte de su oferta de formación integral:

... estructuras de acompañamiento para la excelencia académica —como el Departamento de Lengua Extranjera (DLE), el Centro de Escritura Académica y Traducción (CEAT), o el Centro de Prácticas Corporales (CPC)— a los cuales pueden acudir los estudiantes en cualquier momento de su recorrido académico y que son fundamentales para fortalecer diversos aspectos de su formación [... en tanto que] Espacios como el Centro de Innovación Cultural o la Biblioteca de las Artes están diseñados para la investigación e innovación y ofrecen a los estudiantes herramientas para producir y crear. (UArtes. Rectoría. *Guía del estudiante*, 2018)

Por otra parte, el departamento de Bienestar Estudiantil promueve el acceso a becas e igualmente cuentan con un Departamento médico y psicológico. No obstante, su oferta curricular, como ya se ha dicho, es de apenas 8 licenciaturas y 3 maestrías impartidas en sus 5 escuelas; cuenta con cerca de 190 profesores y tiene una población de unos 1 769 estudiantes (datos de 2019). Pese a ello, con

total confianza en sus capacidades y apertura de miras hacia el futuro, precedentemente declara que:

Con todos estos componentes, los estudiantes acceden a una universidad del siglo XXI que rompe con los esquemas tradicionales de aprendizaje y que apuesta por la transdisciplinariedad, el pensamiento crítico y la producción creativa en artes. (UArtes. Rectoría. *Guía del estudiante*, 2018)

Por nuestra parte, luego de nuestro estudio de campo, encontramos que la única diferencia sustantiva notable remite a la validación institucional de la figura de algunos docentes fundadores o bien de los docentes invitados.

En la UArtes de Ecuador existen profesores que son solamente artistas, si bien se promueve que los más de ellos adquieran el estatus de artistas con formación de docente, en tanto el perfil deseado o por estandarizar es el de docente-artista-investigador. A algunos de los profesores fundadores o ya con arraigo institucional se les ha hecho un proceso riguroso de “reconocimiento de trayectoria”, a fin de que la obra producida y la constante labor académica realizada suplan la carencia de un título universitario. Hay todavía otra figura docente, que es la de “profesor invitado”, unos cuantos de estos cuentan ya con un contrato estable con la universidad, si bien también hay “profesores invitados” transitorios cuya labor no requiere de validación académica universitaria. Estas combinaciones entre diferentes formas de expresión del campo docente se aprovechan igualmente como parte de un constante diálogo y negociación, e inclusive tal diversidad de figuras docentes mixtas, flexibles, críticas y propositivas conforman parte de la oferta educativa.

Otra característica relevante de la planta docente de la UArtes es su apertura hacia los extranjeros, los más provenientes de Cuba, Venezuela, creadores o profesores con un alto nivel académico, con experiencia probada en la enseñanza y con visión política de izquierda.

En la UNA, de Argentina, con el paso de instituto a universidad, el perfil del docente se actualizó amplia y profundamente con la correspondiente capacitación para que, a su amplia experiencia como creadores, ejecutantes o docentes empíricos de una disciplina artística integraran a su formación, la investigación y las herramientas para hacer extensión. No obstante, desde el año 2000 hasta la actualidad, luego de poco más de 20 años de activar esta plataforma de formación docente, se puede afirmar que, gracias al tipo de formación universitaria, no se cuenta con ningún profesor “exclusivamente teórico”. Luego entonces, su oferta académica en Formación Docente mediante los profesorado que cubren toda la gama de producción de las artes es con mucho una de sus valiosas virtudes competitivas.

3.3.3. Confluencias

En ambas instituciones universitarias, la vocación social aquí tan fuertemente captada y reiterada deriva tanto de los liderazgos individuales, como de la sinergia contemporánea, donde la interdisciplina y transversalidad, igualmente se trasladan a lo interinstitucional y la colaboración tanto en el ámbito nacional como en el internacional. Esto último, especialmente, ha redundado en identidad regional e inclusive continental, ello pese a las poderosas diferencias ideológicas que de pronto afloran (ya en lo nacional o entre los propios países) y determinan mayor o menor auge, ante todo del flujo de recursos económicos para el fomento educativo y cultural, que, como se sabe, no es nunca la principal prioridad de los Gobiernos.

Con todo, son innegables la presencia y liderazgo que tanto la UArtes como la UNA han desplegado en el tiempo reciente como integrantes de asociaciones universitarias, convenciones y conferencias internacionales. Un hito al respecto, incluso, ha sido la creación del Instituto Latinoamericano de Investigación en Artes (ILIA), un dispositivo creado por la Universidad de las Artes, para establecer capacidades de producción de conocimiento en cultura y artes, con una fuerte

vocación de trabajo en red internacional. En tanto que la Red Investigación en Artes (Red LIA) es un espacio de confluencia y convergencia de conocimientos y de investigación en artes, generador de vínculos con académicos, artistas, colectivos y gestores independientes, y comunidades organizadas y/o no organizadas, vinculados a la sociedad del conocimiento, la creatividad y las nuevas tecnologías, las pedagogías críticas en artes, la interacción con nuevas estéticas, los espacios públicos y la conformación de ciudadanías, espacios que son sostenidos fundamentalmente (a más de la propia UArtes) con los esfuerzos de la Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango (Antioquia, Colombia), el Centro de Producción e Investigación en Artes, de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), la Universidad de Costa Rica (CR), y la Universidad Veracruzana (México), el Centro Nacional de las Artes (México).

Por su parte, a fin de asegurarse un lugar preponderante en el campo internacional, la UNA ha encabezado la creación de la Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales (REDCIUN). Dicha participación, promueve el desarrollo y la transferencia de los saberes, así como también la creación y participación en distintos proyectos y programas. Esta red tiene como objetivo general promover y fortalecer la cooperación entre instituciones de formación universitaria en artes de cualquier región del mundo, para el mejoramiento de la calidad artística y su especificidad académica (formación, investigación y extensión), así como su participación en el desarrollo sostenible de las instituciones y las sociedades respectivas. Son miembros: la Universidad de las Artes y el Instituto Superior de Diseño (Cuba); el Instituto Universitario Nacional del Arte, la Universidad Nacional Río Negro, la Universidad Nacional del Nordeste, la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártica e Islas del Atlántico Sur, la Universidad Autónoma de Entre Ríos, la Universidad Nacional de La Plata, y la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina); el Instituto Departamental de Bellas Artes, la Universidad del Atlántico, la Universidad Pedagógica Nacional, la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, la Universidad de Caldas, la Universidad Antonio Nariño y la Institución Universitaria

Antonio José Camacho (Colombia); la Universidad Particular Espíritu Santo, la Pontificia Universidad Católica de Ecuador y la Universidad de las Artes (Ecuador); la Universidad de Alabama (Estados Unidos); la Universidad Nacional Experimental de las Artes (Venezuela); la Alanus University for Arts and Social Sciences (Alemania), la Universidad de São Paulo (Brasil); la Universidad de Castilla-La Mancha y el Conservatorio Liceu (España); la Universidad Autónoma de México, la Universidad de Veracruzana, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Autónoma de Zacatecas, el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón y la Universidad Autónoma de Guerrero (México).

En cuanto al sentir de estas dinámicas de interrelación y la visión presente y a futuro de estos valiosos espacios académicos, recogemos también la opinión de los rectores. En primer término, el rector de UArtes, quien expresa:

El principal proyecto fue asumir que no debíamos hacer lo que ya se hizo, que teníamos que ser decisivos frente al futuro. La Universidad de las Artes del Ecuador no se creó para volver a la idea de los conservatorios del siglo XIX. No se creó para convalidar la importancia de las escuelas de Bellas Artes del siglo XX en el Ecuador. No se creó para darle la razón a los que pensaban que la educación artística se debía y se podía hacer a nivel de una educación tecnológica. No. La Universidad de las Artes del Ecuador, y en ese sentido creo que la UNA también, se creó para perturbar esos antecedentes, para oxigenar la reflexión en el campo académico, en el campo científico y por supuesto en el campo artístico. Y esa resonancia, esa inercia mejoró la calidad del debate en cada una de nuestras instituciones. Como dice Édouard Glissant, esto no hubiera sido posible si no establecíamos estas relaciones con nuestras especificidades. Porque, si hay algo de potente en estas relaciones, es que todos reconocemos que el principal valor de lo que hemos hecho, intentado hacer y de lo que ya está activo, es que cada cosa es diversa. Yo siempre he estado muy agradecido con ese diálogo, con la confianza y luego con esa inspiración. Porque luego

de la reinstitucionalización, digamos, de esa especie de reingeniería —ese término horrible—, vino Macri. Y estos colegas, compañeros, amigos, sufrieron el macrismo de manera contundente... Tuve la oportunidad de ir a Buenos Aires y de ver lo que nos iba a suceder, y que nos sucedió en Ecuador, al punto que tuvimos que lidiar en un contexto totalmente contrario al dispositivo de libertades que habíamos instalado y en el que tuvimos que sostener a la universidad, tanto en Ecuador como en Argentina... Nosotros habíamos dado algunos pasos importantes en común, juntos. No hicimos proyectos con liderazgos únicos, sino que trabajamos a favor de las comunidades y es esa sinergia que resistió y que sigue resistiendo. Lejos de las personas y más cerca del interés común.” (Ramiro Noriega, 2021).

En tanto que la rectora de la UNA, igualmente resume:

Para nosotros fue fundamental ese encuentro entre universidades afines; no solamente en las disciplinas o en las orientaciones que teníamos, sino también en lo político. Ese encuentro fue un punto central para la resistencia a un cambio de paradigma que proponía el macrismo, y que creo que es un cambio de paradigma que proponen muchos gobiernos, como lo que está pasando con Ecuador: una cantidad de impresiones al respecto, de que el Estado no debe *gastar* en educación pública superior. Acá la frase de algunos gobernantes, cuestionando las universidades en el cono urbano bonaerense de zonas pobladas por personas en dificultades económicas, era que «nunca se ha visto un pobre que llegue a la universidad». Macri decía que había argentinos que podían pagar las escuelas privadas, y otros que caían en la educación pública, con lo cual directamente desvalorizada la calidad de la educación pública. Y en realidad lo que eso generaba era el justificativo para recortar el gasto de la educación pública. (Torlucci, 2021).

Cerramos este apartado reiterando que ambas universidades de las artes son un claro ejemplo de los frutos que puede aportar un pensar complejo, colectivo, reflexivo y propositivo por parte de sus docentes y estudiantes. En tanto que el cambio de paradigma en la educación artística invita a considerar seriamente que en las artes también se generan y se producen ideas y proyectos, los cuales pueden ser considerados transformadores en las personas que incorporan un saber y un hacer interdisciplinario. Por lo demás, se demuestra que la producción de proyectos artísticos va más allá de disponer un lugar para ejercer habilidades, de técnicas o de oficios.

En este tipo de proyectos, lo interdisciplinar, ligado con la teoría y la praxis, es lo que más fuerza tiene dentro de la fórmula, y, así, desde la teoría en las aulas hasta la práctica en comunidades vulnerables, tienen lugar la teorización, la investigación, la proyección, la programación, la negociación y el diálogo, así como la conciencia del proceso personal interpelado por el contexto escolar y extraescolar, junto con el acompañamiento docente e institucional.

Esta pedagogía con enseñanza y aprendizaje horizontal permite igualmente la incorporación de nuevas experiencias en cuanto a ser profesional de artes y producir artes.

Observamos cómo en algunos de los proyectos revisados, las propuestas propiciaron el cruce entre fronteras artísticas y, por ejemplo, los estudiantes de Música colaboraron con partituras, mientras los estudiantes de Teatro hacían performance, o bien estudiantes de Cine colaboraban con alguien de teatro, etcétera. Cada uno con su saber hacer disciplinario o interdisciplinario, pero movilizando saberes innatos, ancestrales, sociales, actitudinales y culturales entre otros. En tanto que la *emergencia* (el resultado) de cada proyecto imprime un sello particular y un sentido de trascendencia a las actividades artísticas y sus productos.

La finalidad de *hacer universitario lo social* se demuestra igualmente, por ejemplo, al identificar la voz de personas estigmatizadas u olvidadas (en algunos casos incluidas las voces de los propios docentes y estudiantes de artes). Ya sobre la marcha, las interacciones entre experiencias y conocimientos de los involucrados contribuyen a la creación de proyectos únicos en cuanto a su pertinencia contextual. Así, en Cine se producen documentales y portafolios fotográficos, mientras que Teatro y en Literatura se aprovechan también para apoyar la reflexión sobre la propia identidad o condición desfavorable, en algunos contextos, cuando no para dar sentido e identidad a comunidades igualmente alejadas y “olvidadas”.

El enfoque reseñado resulta de lo más actual, toda vez que la organización de los elementos curriculares en torno a un tema o experiencia desde una perspectiva globalizadora permite a los docentes el tratamiento interdisciplinar, de tal manera que facilita a los alumnos (y/o ejecutantes, o participantes en general) la comprensión del tema, y la reflexión y análisis de la realidad que viven, favoreciendo así la significatividad y funcionalidad del aprendizaje. Tal enfoque globalizador relaciona el tema o experiencia con algunos de los ejes transversales de las asignaturas o las áreas académicas siempre en estrecha vinculación con los intereses de los participantes.

Desde la perspectiva de la Complejidad, la mejor definición de la propuesta de vínculo con la Comunidad (el trabajo dentro de la universidad y fuera de ella) es “un proceso que se va tejiendo”. Pero extensión, gestión y vínculo con la comunidad son más que asignaturas, son dinámicas de enseñanza y aprendizaje complejas, novedosas y auténticas que desembocan en una formación educativa que da resultados en la comunidad.

Al final, tener a profesores y estudiantes trabajando en barrios y con organizaciones sociales recicla el sentido la horizontalidad en cuanto a la multiplicación de los conocimientos y de la construcción para la acción; es decir,

no solamente en el pensamiento sino en la praxis como vía educativa. Del mismo modo, se trabaja todo el tiempo en el respeto por el otro o en la necesidad de procurar conocimientos situados.

Conclusiones

A partir de que, a la luz de todo lo que puede considerarse Arte contemporáneo, la educación artística alternativa puso en crisis al concepto de Bellas Artes, en los institutos de educación superior o en las nacientes universidades de artes germinaron los primeros movimientos de reorganización curricular (Gibbons et al. 1997). Debido a ello se gestó una profunda modificación en cuanto a cuál debe ser el paradigma que domine en este nivel educativo. Pero la audaz propuesta no podía quedar solamente en otorgar, paulatinamente, una mayor flexibilidad en cuanto a los saberes disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares.

La tradición indica que, en los Institutos de Artes, los Conservatorios o las escuelas de Danza, es obligada la búsqueda del virtuosismo, el dominio de la técnica y la hiperespecialización de los estudiantes. Según Efland (2003), en este tipo de educación la idea central y original es formar sujetos para un campo laboral a través del cual puedan comercializar sus obras, firmadas por “genios”. Con ello se pretende también asegurar un campo laboral de élite, altamente sofisticado o jerárquico. Tal la causa de que en esas escuelas la estructura curricular se base en disciplinas

En las actuales universidades de Arte, por el contrario, toda una serie de transformaciones han sido necesarias para identificar las novedades teóricas y metodológicas ahora imperantes; modificaciones que hacen que sus sistemas educativos se comporten de una manera distinta, cuando no de manera única y contextualizada. Esto sucede así porque el paradigma del Arte contemporáneo (del todo extramuros, de generación colectiva, con clara orientación social o bien contracultural, e igualmente volcado hacia todo tipo de públicos) exige una estructura curricular basada por lo general en la interdisciplina (Ander-Egg y Morin, 1999). Así, se busca que los estudiantes de arte no solamente dominen un oficio, sino que forjen una transformación conceptual de su ejercicio artístico, se atrevan a modificar el estatus de las cosas y se aventuren incluso (o hasta

necesariamente) a explorar otros lenguajes, artísticos o no..., de ahí lo transdisciplinario, como los que se investigan o ejercitan mediante las nuevas tecnologías y recursos multimedia. Se pretende además que, en las universidades públicas de artes, el profesional sea investigador o promotor de proyectos de impacto social. Esta educación artística basada en la interdisciplina y la transdisciplina representa, por supuesto, un verdadero reto para los docentes y los propios profesionales del arte, quienes aparentemente deben prepararse para trabajar “desde la incertidumbre, el caos, la complejidad, y la innovación”, si bien con un legítimo afán de desafiar las verdades absolutas estancadas en la tradición.

En el inicio de esta investigación propusimos que el estudio de los **sistemas complejos** permite detectar *agentes* e *interacciones* (como la horizontalidad, la interdisciplina o la transdisciplinaria) que, luego de una deconstrucción, posibilitan la *emergencia* de una nueva dinámica o estatus del cual anteriormente no se tenía información o conocimiento. Atendiendo a este nuevo paradigma es que un buen número de universidades nacionales públicas de artes contribuyen a la formación de sus profesionales, a la vez que dotan a su enseñanza de una perspectiva social, cuyos resultados se reciben y se perciben igualmente de una manera satisfactoria, propositiva y en ocasiones altamente gozosa. Mediante la investigación, trabajo de campo, exposición y análisis de los ejemplos aportados, queda todo ello en buena medida confirmado.

Los **casos comparados** muestran que estas dos universidades han aprovechado sus procesos de refundación, es decir, su transición de institutos de enseñanza a escuelas de enseñanza superior, para, de conformidad con sus estatutos, ejercer sus labores de investigación, docencia, extensión y vínculo con la comunidad, con plena autonomía, si bien atendiendo a los mandatos constitucionales que igualmente les dieron origen.

Las Universidades de Artes de Guayaquil, Ecuador, y la Universidad Nacional de las Artes de Buenos Aires, Argentina, al ser instituciones **públicas** dependen fundamentalmente del apoyo económico del Estado, pero al ser “universidades de todos” deben, por supuesto, mostrar la mayor apertura posible en cuanto el ingreso o acceso a sus beneficios (y la dispersión de los mismos), al tiempo que garantizan altos estándares en cuanto a la formación de sus educandos, quienes han de retribuir más tarde (o más temprano que tarde) con su saber y su quehacer al beneficio del entorno social. Tal vocación, en su momento, se ha visto fortalecida por el ejercicio de Gobiernos de tendencia política de izquierda que han favorecido estos criterios de renovación y transformación, lo mismo que de inclusión a la oferta educativa en artes con perspectiva social.

Los principales hitos en cuanto a la educación artística superior han sido romper con la percepción arraigada de elitismo y exclusión que acompañaba a este campo del conocimiento, al tiempo que, secundando los postulados de derecho de la educación y educación para todos, los beneficios de la educación artística se derraman mayormente hacia todas las personas (más allá de las aulas) y en todos los niveles educativos; logrando, además, de muchas maneras posibles, la **coparticipación** y **cocreación** de los públicos involucrados. Con ello se deja atrás la estructura del paradigma educativo tradicional que imponía una jerarquía de valor concentrado en el docente; una estructura dominante e inflexible, que contaba con reglas establecidas y donde la institución educativa perdía por completo el propósito de formar sujetos libres, críticos, propositivos.

Por el contrario, en estos centros educativos de vanguardia (las universidades de siglo XXI) profesores y estudiantes de las diferentes artes modifican el **paradigma de la educación artística**, asimismo rompiendo los esquemas de lo que se debe o no enseñar en las profesiones de artes, lo que se considera alta o baja cultura, y las llamadas “buenas prácticas profesionales”, estas últimas propias del mero asistencialismo.

Las propuestas de contenidos, como la historia y pensamiento críticos, ciencia y nuevas tecnologías aplicadas a la creación artística, gestión de proyectos, ejercicio y preservación del folklore y valoración de la identidad, entre muchas otras, excluidos de otros centros de enseñanza artística, se incluyen en cambio en estos otros *trazos curriculares*, sin miedo a las etiquetas de buenos o malos *artistas* o genios virtuosos o fracasados, pues lo que se busca ahora es formar *profesionales del arte*, que a su vez muestren, pero también repliquen (como reacción en cadena) sus saberes y ejercicios. El nuevo logro es la autoconciencia de cada participante, la identidad propia y la conciencia clara de lo que se puede aportar y tal innovación es lo que sin duda puede tener un efecto en la conciencia colectiva. Así, esta nueva educación está creando a profesionales del arte pioneros en la gestión, promoción, puesta en escena y divulgación de proyectos cuya modalidad educativa de origen siempre consiste en la **multidisciplina**, la **interdisciplina** y la **transdisciplina**.

La educación artística superior basada en los **saberes horizontales** reconoce, tanto las interacciones de conocimientos, como las interacciones que aportan las experiencias y habilidades de todos los participantes, y esto es trasladado a los proyectos puestos en marcha, donde los términos educación libre o expresión estética y lúdica, con sueños e imaginación, son la regla y no la excepción. Los proyectos que se propone en **vinculación con las comunidades** y desde las comunidades promueven asimismo el que la propia originalidad fluya a través de cada ser humano participante. En los talleres y puestas en escena, en correspondencia con los mensajes de creatividad y libertad, que normalmente se promueven, no hay juicios de quién es mejor que el otro, no hay evaluaciones y descalificaciones, no hay mejores ideas y no hay personas excluidas, o personajes que sean meros espectadores de su propia formación educativa.

La puesta en práctica de los proyectos (producciones de programas, espectáculos, libros, discos, o emprendimientos similares), igualmente suele desembocar en retos o resultados antes no visualizados, pero que se superan nuevamente,

mediante conocimientos atraídos por necesidad, pensamiento planeado, pensamiento y acción una y otra vez negociados, así como la visión de futuro inmediata de transformar y transformarse, esto es, adquirir conductas y saberes para gestionar, a través de las artes, cualquier otro tipo de colaboraciones con otras disciplinas y así resolver problemáticas o circunstancias humanas o de afectación a la ecología que se estén presentando cerca o lejos del entorno universitario.

La originalidad que se aplica en la proposición, concreción y desarrollo de los proyectos (ya intramuros o fuera de ellos), tiene sentido desde la espontaneidad, la libertad o el ludismo; como cuando en etapas de preescolar se juega y se sueña con la construcción de un futuro posible, sin intervención de los adultos. Lejos de las reglas restrictivas y a veces incomprensibles de la educación tradicional, estas nuevas reglas y normas consensuadas, que dirigen el actuar de los participantes, son válidas y necesarias solo en tanto guían hacia los objetivos igualmente consensuados. Luego entonces, esta originalidad tiene que ver, ante todo, con expresar la posibilidad de alcanzar mundos posibles, mediante ideas innovadoras, pero igualmente dialogantes con los públicos beneficiarios; por lo general, los sectores considerados “vulnerables” o excluidos por la sociedad (campesinos, obreros y empleados, comunidades indígenas, personas en reclusión, pacientes de hospitales psiquiátricos, etc.), y esto toda vez que se puede y se debe participar para modificar lo que nos rodea.

En ese mismo orden de ideas, la sensibilidad ante lo que nos rodea es indispensable para comprender el grado de empatía que se ha de tener para colaborar con colegas o compañeros diversos y enriquecer el trabajo en la sociedad. La humanidad requiere de personas con conciencia y criterio para empoderarse positivamente y romper así con el orden opresivo existente o para **crear** y **cocrear** con ideas renovadoras. De esta manera, expresarnos y actuar con sensibilidad y conciencia, confirma el postulado de que las artes también

producen conocimiento, ante todo ejerciendo ese sentido de poder crear para transformar e innovar.

La **complejidad**, por otra parte, radica también en la autoexpresión individual o colectiva. Es decir, al crear desde ideas relajadas y divertidas, o lo que es lo mismo: descubrir y experimentar lo que se puede construir desde cada talento, desde cada deseo, desde cada saber. Esto porque somos seres sociales, donde lo caótico existe, y tal condición debe reconocerse como una oportunidad de autoorganizarse con la contribución de los semejantes, con los “otros”, y, ante todo, en bien de “esos otros” excluidos casi siempre por los paradigmas educativos tradicionales.

La educación artística que promueven la UArtes y la UNA constituye un atendible modelo pedagógico en el cual destaca la flexibilidad a fin de generar una **estructura curricular** interdisciplinar, multidisciplinar y transdisciplinar que redunde en la formación de profesionales de las artes con una perspectiva de conocimiento integral. Este modelo de educación artística contemporánea nos permite reflexionar asimismo sobre el **perfil del docente** que ha de ser requerido (o igualmente que ha de irse construyendo o mantenerse en constante construcción), el cual, desde el ejercicio de la investigación, el trabajo propiamente académico y de gestión, así como mediante la extensión y la vinculación con la comunidad, deberá proyectar y propiciar las propuestas interdisciplinares. Esto, porque las artes, así en plural, si bien no se les puede comparar con las ciencias duras ni con la tecnología, generan sí sus propias axiologías, métodos y discursos, al tiempo que son susceptibles de vincularse de muchos modos con la ciencia, la tecnología, las humanidades y, en general con cualquier otra disciplina.

En el mismo sentido, a más de valorar una y otra vez la incesante e infinita utilidad de las artes para lo social, lo humanístico o lo científico, una de las aportaciones más relevantes de nuestro estudio ha sido dar cuenta del nuevo **perfil del egresado**: profesionales del arte que articulan temas concretos (por ejemplo los

de mejoramiento de la salud mental y la salud física, o bien el análisis de sonorizaciones para dar cuenta del deterioro ambiental...) en respuesta además a problemas epistemológicos específicos, que derivan después en el desarrollo de proyectos de investigación, mismos que responden de manera fehaciente a los imperativos que plantea el contexto de aplicación.

Se demuestra, del mismo modo, que la disposición de una abierta y flexible malla curricular y la elaboración de proyectos multi, inter y transdisciplinarios, llevados a cabo con perspectiva de horizontalidad en cuanto a la construcción del conocimiento y su procedente ejercicio con vocación social constituyen una estrategia pedagógica de lo más plausible entre las múltiples maneras de aportar y recibir conocimiento.

Al respecto, interesa insistir en que en cualquier campo de la experiencia o el quehacer humano no hay un saber o conocimiento preestablecido, sino toda una gama de oportunidades de aprender del otro. Lo cual implica escucharnos en toda la extensión de la palabra a la vez que sumamos diferentes mecanismos para generar conocimiento. No existe una manera homogénea de producir conocimiento, y la Artes, al aceptar la creatividad, la imaginación, el azar y la improvisación como algunas de sus características intrínsecas son la prueba fehaciente de esa heterogeneidad, al tiempo que hallan o trazan camino o disposición para la colaboración y la autoorganización abierta y flexible.

En este nuevo paradigma educativo, que esperamos haber ilustrado de manera suficiente, quedan atrás los perfiles tanto del artista famoso y exitoso como del creador o ejecutante desempleados que requieren de otro empleo ajeno a sus intereses para poder subsistir. Las universidades del siglo XXI capacitan de entrada para la docencia, la investigación y la gestión de proyectos individuales o colectivos, propiciando así más oportunidades de generación de empleos remunerados, a la vez que de realización personal.

Esto es, desde esta perspectiva de formación, el egresado adquiere un nuevo estatus de profesional autónomo y multifuncional, quien con originalidad, creatividad, y pensamiento crítico y propositivo, ya de manera individual o como parte de un elenco o colectivo, puede ser autor, intérprete o ejecutante, lo mismo que docente, asesor o cocreador no solamente con otros artistas sino en apoyo a proyectos en colaboración con profesionistas de los más diversos campos del humanismo, la ciencia o la tecnología.

Por otra parte, y en cuanto a la trascendente labor de aportar al entorno: mirar los problemas sociales y la propia historia lejana y presente; propiciar todo género de empatías, observar y ejercitar los muy diversos lenguajes artísticos y aplicar sus herramientas; observar tantas complejidades y manipularlas para generar nuevos órdenes posibles, parecen ser el infinito y abierto camino, en tanto que el campo de conocimiento seguirá enriqueciéndose con la aplicación y perfeccionamiento de este tipo de prácticas escolares y extraescolares, y de emprendimientos que buscan potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos diversos a partir de la extensión universitaria y sus vínculos con la comunidad.

La labor de estos centros de enseñanza superior debe seguir siendo apoyada y promovida por el Estado y la sociedad, toda vez que educar en Artes es una de las herramientas más legítimas para ejercer una educación realmente liberadora, esta última también infaltablemente constitutiva de una formación integral de los individuos. La aplicación y difusión de estos nuevos paradigmas y modos de investigar, aprender y enseñar, ejercitar e incluir y beneficiar a los demás, siempre han de ser tarea urgente y permanente.

Vista además la presente investigación como aplicación del desarrollo de un sistema complejo, se puede afirmar que cada proyecto de artes nos permitió, a su vez, resignificar la naturaleza del comportamiento, naturaleza, producción y del

pensamiento y el quehacer artísticos. En todos los sentidos y espacios, tal paradigma de la complejidad, que subyace en las organizaciones curriculares basadas en la interdisciplina, la multidisciplina y la transdisciplina (Martin-Barbero, 2003), y donde se aplican nuevas maneras de transversalizar la creación artística, deviene así también en paralelas y enriquecedoras rutas educativas. Es con esas herramientas que el profesional del arte deja atrás la caduca figura del artista solo artista, pues debe investigar, innovar, crear y participar con perspectiva transformadora a nivel local, regional o inclusive internacional.

Referencias

- Acosta F. (2011). Revista Latinoamericana de Educación comparada. *La Educación Comparada en América Latina: Estado de situación y prospectiva*, 2(2), 73-83.
- Adorno, T. (1962). *Notas de literatura*. Ariel.
- Adorno, T. (2005a). *Crítica cultural y sociedad*. Sarpe.
- Adorno, T. (2005b). *Teoría estética*. Akal.
- Altbach, Ph. y Kelly, G. (1990): *Nuevos enfoques en educación comparada*. Mondadori.
- Ander-Egg, E. (1999). *Interdisciplinariedad en educación*. Epílogo de E. Morin. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1999.
- Anderson, P. W. (1972). More Is Different: Broken symmetry and the nature of the hierarchical structure of science. *Science*, (4) (Aug).
- Ander-Egg, E. y Morin, E. (1999). *Reflexionando en torno a la interdisciplinariedad*. Magisterio del Río de la Plata.
- Arcos, M. (2011). *Bailarines Toda la Vida*. Documental.
<https://www.youtube.com/watch?v=eWs4y3fFRm> (María Arcos. Canal de vídeos de danza y documentales realizados por María Arcos)
- Arnove, R. F. (2003) Reframing Comparative Education. In: R. F. Arnove and C.A. Torres (Eds.) *Comparative Education: the dialectic of the the global and the local*. 2nd. ed., Rowman & Littlefield, 1-23.

- Arnove, R.F. (1980) Comparative education and world-systems analysis. *Comparative Education Review*, 24(1), 48-62.
- Aronowitz, S. y Giroux, H. A. (1991). *Posmodern education: Politics, culture, and social criticism*. University of Minnesota.
- Biddle, R., Solís, I., Cun, P., Tollington, S., Jones, M., Marsden, S., ... Pilgrim, M. (2020). Conservation status of the recently described Ecuadorian Amazon parrot *Amazona lilacina*. *Bird Conservation International*, 30(4), 586-598. doi:10.1017/S0959270920000222
- Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. (Comps.), *Educación comparada. Enfoques y métodos*, trad. I. J. Bohan, L. M. Naya, C. Pérez, P. D. García, F. Rosembaum, J. Pereyra, M. Marquina. Comparative Education Research Centre; Granica. (Estudios sobre educación comparada CERC 19).
- Castoriadis, C. (1999). *El mundo fragmentado*. Altamira.
- Chane-Davin, F. & Groux, D. (Coords.) (2009). *Méthodologie de la comparaison en Éducation*. L'Harmattan.
- Chillemi, A. (2017). Bailarines toda la vida. Danza Comunitaria. En *Topia*. Un sitio de Psicoanálisis, Sociedad y Cultura. <https://www.topia.com.ar/articulos/bailarines-toda-vida-danza-comunitaria>
- Chillemi, A. (27 de septiembre de 2018). Aurelia Chillemi: La danza comunitaria es una herramienta de prevención primaria para la salud. *DUPO (Diario de La Universidad Pablo de Olavide)*. <https://www.upo.es/diario/institucional/2018/09/aurelia-chillemi-la-danza-comunitaria-es-una-herramienta-de-prevencion-primaria-para-la-salud/>

Chillemi, A., Coido, M.A., Aguilar, O. (2018). Bailarines toda la Vida. Danza Comunitaria. En X Seminario Internacional Políticas de la Memoria. Mesa 30. Arte, cuerpo y construcción colectiva de la memoria. (Centro Cultural de La Memoria Haroldo Conti).
http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2018/01/seminario/mesa_30/chillemi_coido_aguilar_mesa_30.pdf

CINDA (2016). Informe del Centro Interuniversitario de Desarrollo 2016.
<https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016.pdf>

CRES (2018). Conferencia Regional de Educación Superior. Córdoba, Argentina.
<https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018PortFinal.pdf>

Dale, R. (2000). Globalization and education: Demonstrating a “common world educational culture” or locating a “globally structures educational agenda”? *Educational Theory*, 50(4), 427-448.

De Sousa, B. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemología del Sur contra el epistemicidio*. Morata.

Declaración de Guadalajara (1991). Primera Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Jalisco, México, 19 de julio de 1991.
<https://www.filosofia.org/cod/c1991gua.htm>

Declaración de La Habana (1999). IX Conferencia Iberoamericana de Educación. Declaración de La Habana. «Calidad de la educación: equidad, desarrollo e integración ante el reto de la globalización». OEI Ediciones/ *Revista Iberoamericana de Educación*, 20.

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie20a11.PDF>

Declaración de Margarita (1997). VII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Presidentes de Gobierno. Isla de Margarita, Venezuela, 8 y 9 de noviembre de 1997.

<https://www.segib.org/wp-content/uploads/DECLARACION-MARGARITA.pdf>

Ducoing, P. y Rojas-Moreno, I. (julio-diciembre 2017). Notas para una construcción metodológica en educación comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, 27-43. DOI:10.5944/reec.30.2017.17766

Efland, A., Freedman, K., Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós Ibérica.

Espinosa Wellmann, F. (2021). El arte provoca pensar. *Blog-FEPF* de la Facultad de Educación Psicología y Familia. Universidad Finis Terrae.

<https://facultadededucacion.uft.cl/blog-fepf/el-arte-provoca-pensar/>

Gablik, S. (1986). *Has modernism failed?* Hermann Blume.

Gibbons, M., Limoges, C., Scott, P. et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Pomares.

La UNA Investiga. *Bailarines toda la vida. Danza comunitaria* (28 de octubre de 2020) Canal UNA Oficial. <https://youtu.be/TDVMaxXJSCU>

La UNA Investiga. *Investigación sobre Prácticas en Arte Terapia* (8 de julio de 2020). Canal UNA Oficial.

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

Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y Transversalidades. *Revista Latinoamericana de Educación*, 32.

Meyer, J. W., Boll, J., Thomas, G. y Ramírez. F. (1997) World Society and the Nation-State. *American Journal of Sociology*, 103(1), 144-81.

<https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/231174>

Meyer, J.W. y Ramírez, F. (2002). La institucionalización mundial de la educación. En J. Scheriewer (Comp.) *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 91-110). Pomares.

Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de antropología*, (20). http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html

Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa, 1990.

Noriega, R. (2021). Presentación de la *Revista F-ILIA 3: Artes, Educación y Ciudadanía*. CLACSO TV, transmisión en vivo, 29 de abril de 2021.

<https://www.youtube.com/watch?v=dcL0RcvrlgQ>

Pérez Rubio, A. M. (2013). Arte y política: Nuevas experiencias estéticas y producción de subjetividades. *Comunicación y sociedad*, (20), 191-210.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2013000200009&lng=es&tlng=es.

Religen, F., Cillier, P., Gershenson, C. (2007) Complexity and philosophy. En Bogg, J. y Geyey, R. (Eds.), *Complexity Science and Society* (p. 117-134). Radcliffe Publishing.

Roederer, J. G. (1997). *Acústica y psicoacústica de la música*. Ricordi.

Schriewer, J. (1989), La dualidad de la educación comparada: comparación intercultural y exteriorización a escala mundial. *Revista Perspectivas*. (Ministerio de Educación y Ciencia), XIX,(3), 415-433.

Schriewer, J. (1990). Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos. En: Pereyra, M. A. et al. (Comps.) *Los usos de la comparación en ciencias sociales y en educación (77-127)* Ministerio de Educación y Ciencia.

Schriewer, J. (1993). El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos. En: Schriewer, J. y F. Pedró (Comps.). *Manual de educación comparada (Vol. II) Teorías, investigaciones, perspectivas* (pp. 189-251). Pomares; Corredor.

Schriewer, J. (1996). Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la educación comparada. En: Pereyra, M. A. et al. (Comps.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* (pp. 17-58). Pomares-Corredor.

Schriewer, J. (Comp.) (2002). *Formación del discurso en la educación comparada*. Pomares; Corredor.

Schriewer, J. (2010). Comparación y explicación entre causalidad y complejidad. En J. Schriewer y H. Kaelble (Comps.). *La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar* (pp. 17-62). Octaedro.

- Schriewer, J. (2011). Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada, en Caruso, M., y Tenorth, H-E. (Comps.). *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 41-105). Granica.
- Schaeffer, Pierre (1998). *Tratado de los objetos musicales*. Madrid: Alianza.
- Schultz, T. (1985). *Invirtiendo en la gente*. Barcelona, Ariel
- Valle, J. M. et al. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56. <https://saece.com.ar/relec/revistas/9/art3.pdf>
- Torulucci, S. (2021). Universidades en Artes en América Latina: orígenes, tensiones y devenires. Entrevista por Pablo Cardoso. *Revista F-ILIA: Artes, Educación y Ciudadanía*, (3), (abril), 311-330.
<https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/06/F-ILIA-No3-A5-Abril-2021.pdf>
- Torulucci, S. (29 de abril 2021). Presentación de la *Revista F-ILIA 3: Artes, Educación y Ciudadanía*. CLACSO TV, transmisión en vivo, 29 de abril de 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=dcL0RcvrlgQ>
- Torulucci, Sandra y Yamila Volnovich (2018). Arte y Universidad a 10 años de la CRES 2008. En Damián Del Valle y Claudio Suasnábar (Comps.). *Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008: Cuaderno 2. Aportes para pensar la universidad latinoamericana*. IEC-CONADU; CLACSO; UNA-Universidad Nacional de las Artes.
<http://biblioteca.clacso.edu>.

ar/clacso/se/20180530031649/Política_y_tendencia.pdf

Torres, C. A. (2001). Globalization and comparative education in the world system. *Comparative Education Review*, 45(4), iii-x.

UArtes. Rectoría. (2018). *Guía del estudiante*. UArtes Ediciones.
<http://www.uartes.edu.ec/sitio/la-universidad/estudiantes/vida-estudiantil/guia-del-estudiante/>

UNA (2018). Proyecto Nexos. (Universidad Nacional de las Artes. Rectorado. Extensión)
<https://assets.una.edu.ar/files/file/rectorado/2018/extension/2018-re-borda-presentacion-proyecto-definitivo-spu.pdf>

UNA. Rectorado. (2022). Plan Anual de Auditoría Interna...
https://una.edu.ar/contenidos/auditoria_23767

Unesco (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. UNESCO África.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa

Anexos

Anexo 1

Fichas técnicas de las entrevistas

UNIVERSIDAD DE LAS ARTES

(UArtes)

(Guayaquil, Ecuador)

Entrevista 1E. Juan Martín Cueva Armijos. Director de la Escuela de Cine.

Fecha: miércoles 2 de octubre de 2019

Horario: 8:00

Lugar: Edificio Mz. 14, piso 3, Sala RRII

Duración de la entrevista: 52:33 min.

Entrevista 2E. Guadalupe Álvarez Pomares. Maestra de la Escuela de Artes Visuales.

Fecha: miércoles 2 de octubre de 2019

Horario: 9:00

Lugar: Edificio Mz. 14, piso 3, Sala RRII

Duración de la entrevista: 46:11 min.

Entrevista 3E. Lorena Delgado Espinoza. Coordinadora de la Carrera de Danza.

Fecha: miércoles 2 de octubre de 2019

Horario: 10:00

Lugar: Edificio Mz. 14, piso 3, Sala RRII

Duración de la entrevista: 59:32 min.

Entrevista 4E. Yulianela Pérez García. Directora del Departamento Transversal de Teorías Críticas y Prácticas Experimentales en Artes.

Fecha: miércoles 2 de octubre de 2019

Horario: 12:00

Lugar: Edificio Mz. 14, piso 3, Sala RRII

Duración de la entrevista: Primera parte: 30:57 min; segunda parte 30:31 min; total 60:28 min.

Entrevista 5E. Marcelo Leyton Ponguillo. Coordinador de la Licenciatura en Creación Teatral.

Fecha: miércoles 2 de octubre de 2019

Horario: 14:00

Lugar: Edificio Mz. 14, piso 3, Sala RRII

Duración de la entrevista: 60:05 min.

Entrevista 6E. Bernarda Ubidia Calisto (Coordinadora de la carrera de Artes Musicales y Sonoras) y Diego Benalcázar Vega (Coordinador de la carrera de Producción Musical).

Fecha: miércoles 2 de octubre de 2019

Horario: 15:00

Lugar: Edificio Mz. 14, piso 3, Sala RRII

Duración de la entrevista: 58:07 min.

Entrevista -6E Raúl Vallejo, docente de la Licenciatura en Literatura.

Fecha: miércoles 2 de octubre de 2019

Lugar: Edificio Mz. 14, piso 3, Sala RRII

Horario: 16:00

Duración: 15 min. (Este actor no permitió el registro documental -en audio- de la entrevista).

Entrevista 7E. Paulina Soto. Estudiante de la Licenciatura en Literatura.

Fecha: jueves 3 de octubre 2019

Horario: 9:00

Lugar: Edificio Mz. 14, piso 3, Sala RRII

Duración de la entrevista: 39:59 min.

Entrevista 8E. Rafael Plaza. Estudiante de la Escuela de Cine.

Fecha: jueves 3 de octubre 2019

Horario: 10:00

Lugar: Edificio Mz. 14, piso 3, Sala RRII

Entrevista 9E. Dylan Vargas. Estudiante de la Licenciatura en Producción Musical y Sonora.

Fecha: jueves 3 de octubre 2019

Horario: 11:00

Lugar: Edificio Mz. 14, piso 3, Sala RRII

Duración de la entrevista: 58:15 min.

Entrevista 10E. José Cianca. Estudiante de la Licenciatura en Producción Musical y Sonora.

Fecha: jueves 3 de octubre 2019

Horario: 12:00

Lugar: Edificio Mz. 14, piso 3, Sala RRII

Duración de la entrevista: 66:16 min.

Entrevista 11E. Pedro José Mujica Paredes. Coordinador de la Carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades y docente de Literatura.

Fecha: lunes 7 de octubre 2019

Horario: 9:30

Lugar: Cafetería Sweet Cofee de la calle 9 de octubre.

Duración de la entrevista: 7:06 min. más 47:14 min; total 54:20min.

Entrevista 12E. Ana María Carrillo Rosero. Docente de la Unidad Transversal de Teorías Críticas y Prácticas Experimentales en Artes. Proyectos: Radio Nigeria, Iniciándonos para escuchar y La Tapiñada FM.

Fecha: lunes 7 de octubre 2019

Horario: 10:30

Lugar: Universidad de las Artes. Cubículo de la docente.

Duración de la entrevista: 78 min.

Entrevista 13E. Priscilla Aguirre Martínez. Docente y jefa del Departamento de Producción de Cine. Proyecto: Reconstrucción de la identidad femenina: la reinserción social de la mujer desde un proceso de creación interdisciplinar en el Centro de Rehabilitación Femenino de Guayas. (Componente vinculación).

Fecha: lunes 7 de octubre 2019

Horario: 13:00

Lugar: Cafetería Sweet Cofee de Urdesa, calle Víctor Emilio Estrada.

Duración de la entrevista: 44:29 min.

Entrevista 14E. Lorena Toro Vargas. Docente de Escuela de Artes Escénicas. Proyecto: Reconstrucción de la identidad femenina: la reinserción social de la mujer desde un proceso de creación interdisciplinar en el Centro de Rehabilitación Femenino de Guayas. (Componente vinculación).

Fecha: lunes 7 de octubre 2019

Horario: 14:00

Lugar: Cafetería Sweet Cofee de Urdesa, calle Víctor Emilio Estrada.

Duración de la entrevista: 65:21 min.

Entrevista 15E. Pedro José Mujica Paredes. Coordinador de la Carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades y docente de Literatura. Proyectos de tradición oral. Proyecto: Contar Contando. (Componente de vinculación).

Fecha: martes 8 de octubre de 2019

Horario: 10:30

Lugar: Universidad de las Artes, cubículo del docente.

Duración de la entrevista: 43:45 min.

Entrevista 16E. Docente Marcelo Leyton. Coordinador de la Licenciatura en Creación Teatral. Tema: Universidad de las Artes y sus profesiones.

Fecha: martes 8 de octubre de 2019

Horario: 12:00

Lugar: Cafetería de la Universidad de las Artes.

Duración de la entrevista: 21:46 min.

(La transcripción resultó con fallas de audio).

Entrevista 17E. Marcelo Leyton. Coordinador de la Licenciatura en Creación Teatral. Proyecto Monte Sinaí.

Fecha: martes 8 de octubre de 2019

Horario: 14:00

Lugar: Cafetería de la Universidad de las Artes.

Duración de la entrevista: 54:00 min.

*

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES

(UNA)

(Buenos Aires, Argentina)

Entrevista 1A Diana L. Piazza, vicerrectora de la Universidad Nacional de las Artes y Cecilia Tosoratti, secretaria de Extensión Cultural y Bienestar Estudiantil

Fecha: jueves 7 de noviembre 2019

Horario:

Lugar: Universidad Nacional de las Artes

Duración de la entrevista: 36 min.

Entrevista 2A Sergio Ramos, secretario académico de las carreras de Crítica de Artes

Fecha: jueves 8 de noviembre 2019

Horario:

Lugar: Domicilio en la calle Bartolomé Mitre.

Duración de la entrevista: ___ min.

Entrevista 3A Sandra D. Torlucci, rectora de la Universidad Nacional de las Artes

Fecha: jueves 28 de noviembre de 2019

Horario:

Lugar: Avenida Insurgentes, Ciudad de México.

Duración de la entrevista: 65 min.

*

Anexo 2. Fichas técnicas de los proyectos y materiales audiovisuales consultados

1... RECONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD FEMENINA: LA REINSERCIÓN SOCIAL DE LA MUJER DESDE UN PROCESO DE CREACIÓN INTERDISCIPLINAR

Uartes CRS Femenino

Canal de Youtube

<https://www.youtube.com/channel/UCxkJprOQbtRexpXghnU71og/videos>

Diecisiete cortometrajes documentales realizados en el Centro de Rehabilitación Social Femenino Guayas, en el marco del taller de cine del proyecto "Reconstrucción de la identidad femenina: La reinserción social de la mujer desde un proceso de creación interdisciplinar" de la Universidad de las Artes.

Guion y dirección: Gloria Mafla

Tutoría general: Priscilla Aguirre

Producción: Hellen Cabrera

Cámara: Vanessa Ulloa

Sonido: Maribel Oyhenart, Jacky Alomías, Selena Nazareno

–Presentación institucional:

<http://www.uartes.edu.ec/investigacion/index.php/pagina-ejemplo-2/proyectos/creatividad-circuitos-comunidades/reconstruccion-de-la-identidad-femenina-a-la-reinsercion-social-de-la-mujer-desde-un-proceso-de-creacion-interdisciplinar-vip-2018-034/>

–Directora del Proyecto: Priscilla Aguirre (Escuela de Cine)

2... CONTAR CONTANDO

Objetivo: Desarrollar un método para recopilar y compartir historias locales en español y Kichwa, por medio de Investigación en, sobre y a través del arte relacionado a las creatividades desde un lenguaje artístico interdisciplinarios, por medio de Panka Arawa (teatro de papel) para conformar un sistema estratégico de vinculación comunitario como apoyo a las Unidades Educativas Interculturales Bilingües.

–Presentación institucional:

Contar contando - Universidad de las Artes (uartes.edu.ec);

<http://www.uartes.edu.ec/sitio/docs/vip-2018-045/>

–Director–investigador responsable: Pedro José Mujica Paredes

Coinvestigadores: María Lucila Lema Otavalo, Luis Arturo Muyulema Agualongo

–Una presentación en video del proyecto puede consultarse en:

ILIA 2019 - Poéticas de lo comunitario: - YouTube

<https://youtu.be/2yRWMrK5jtU>

31 de agosto de 2019

Tema: Poéticas de lo comunitario: Nuevas miradas hacia la oralidad en las acciones en territorio.

Presenta: María José Icaza (UArtes)

Invitados: Priscilla Aguirre, Janina Suárez, Ana Carrillo, Pedro Mujica (UArtes)

El Encuentro Internacional de Investigación en artes es uno de los eventos académicos más relevantes en arte y cultura de la región de América Latina. Este año, la Universidad de las Artes (UArtes), a través del Instituto Latinoamericano de Investigación en Artes (ILIA), coordinó y programó la realización del IV Encuentro

Internacional de Investigación en Artes en Guayaquil, Ecuador. El objetivo del encuentro es propiciar el intercambio de experiencias relativas al estudio y práctica de la investigación en/para/sobre/a través de las artes, y posicionar al ILIA como un espacio abierto para potenciar la investigación en artes de la región. A partir de diálogos entre académicos y de performances, investigadores, artistas, miembros de organizaciones nacionales e internacionales y estudiantes que contribuirán a la transformación académica, cultural y social de la escena de la investigación en artes latinoamericana.

Cámara: María José Vera, Nelson Real, Tyrone Maridueña

Edición: Nelson Real

–Derivado de esta actividad se publicó el libro *Nishpa Nikuna. Cuentos infantiles bilingües español-kichwa. (Tradición Oral Ecuatoriana)*. Recopilación de: Pedro Mujica, Lucila Lema y Arturo Muyulema. Editorial UArtes, 2020.

El libro puede descargarse gratuitamente de
<http://mz14.uartes.edu.ec/producto/nishpa-nikuna-infantil/>

3... AMAZONA LILACINA

Amazona Lilacina es una especie de loro endémico del Ecuador y que además se encuentra en peligro de extinción.

–Redes:

<https://www.facebook.com/Amazonalilacina/about>

<https://linktr.ee/AmazonaLilacina?fbclid=IwAR1Km-ipj8U5Y75tgox0QSjuwao0Ho8RITTRW-ex9K0m8ha7tRLnPv3DvY0>

<https://www.instagram.com/amazonalilacina/guides/>

–Reportaje

institucional:

<http://www.uartes.edu.ec/sitio/blog/2021/03/30/amazona-lilacina-proyecto-ambient-al-donde-comunidad-educacion-ciencia-y-arte-se-juntan/>

4... BAILARINES TODA LA VIDA

(4.1) Documental Bailarines Toda la Vida de María Arcos

26 de marzo de 2013

María Arcos. Canal de vídeos de danza y documentales realizados por María Arcos

<https://www.youtube.com/watch?v=eWs4y3fFRm>

Bailarines Toda la Vida es el primer elenco de danza comunitaria de Argentina. Nació en el 2002 de la mano de Aurelia Chillemi. Está dirigido por Aurelia Chillemi, pionera en la danza comunitaria. Este documental nos sumerge, a través de sus intérpretes, en los ensayos en la fábrica Grissinópolis, las actuaciones, las opiniones y principalmente los sentimientos que este grupo despierta en ello. Un seguimiento muy cercano del trabajo del grupo durante el año 2010.

(4.2) La UNA Investiga. Bailarines toda la vida. Danza comunitaria

28 de octubre de 2020

Canal UNA Oficial. (Universidad Nacional de las Artes)

<https://youtu.be/TDVMaxXJSCU>

La UNA Investiga es un programa de entrevistas a investigadoras e investigadores de la UNA. Explora la relación entre arte, conocimiento, investigación y sociedad, presentando los distintos proyectos de los equipos de investigación de la Universidad Nacional de las Artes.

Aurelia Chillemi nos invita a conocer la propuesta pedagógica, artística y social desarrollada en el proyecto de danza comunitaria “Bailarines toda la vida”.

Directora: Aurelia Chillemi.

Colaboran: Andrea Mabel Coido, Osvaldo Aguilar, María Susana Goñi, Darío Armando Valle, María Angélica Gay

–Presentación institucional:

https://una.edu.ar/agenda/bailarines-toda-la-vida_14185

–Creación y dirección artística general: Aurelia Chillemi

–El proyecto difunde su trayectoria y actividades en:

<http://www.bailarines-tlv.blogspot.com/>

–Redes:

<https://www.facebook.com/BailarinesTLV>

5... PROYECTO NEXOS

(5.1) Arte en Contexto | Capítulo 1: Nexos

29 de abril de 2020

Canal UNA Oficial. (Universidad Nacional de las Artes)

<https://youtu.be/qQw7zZkGulQ>

Arte en Contexto. Cuatro experiencias de construcción e intercambio de conocimiento entre la Universidad y la comunidad a través de programas de la Secretaría de Extensión de la UNA. Capítulo 1: Nexos. Múltiples talleres de arte de todos los lenguajes artísticos confluyen en el Hospital Borda, donde se encuentran pacientes y familiares con docentes de la UNA.

(5.2) La UNA Investiga | Investigación sobre Prácticas en Arte Terapia

8 de julio de 2020

Canal UNA Oficial. (Universidad Nacional de las Artes)

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

La UNA Investiga es un programa de entrevistas a investigadoras e investigadores de la UNA. Explora la relación entre arte, conocimiento, investigación y sociedad, presentando los distintos proyectos de los equipos de investigación de la Universidad Nacional de las Artes.

Adriana Farías nos acerca a la investigación en torno a las prácticas en Arte Terapia en distintos ámbitos institucionales. Presenta el proyecto "Los factores, procesos e instrumentos que dan cuenta de la situación de las prácticas especializadas en Arte Terapia: La socialización de la producción en sus distintos planos, desde el lugar del participante en su Grupo de pertenencia y desde el lugar del coordinador".

Directora: Adriana Irene Farías.

Codirectora: Marcela Agullo.

Colaboradores: Mirna Altomare Nesca, Clara Miraldi, Silvia Schkodnik, Marcelo González Magnasco, Marcelo Clingo, Pablo Castillo

–Presentación institucional:

https://una.edu.ar/contenidos/proyecto-nexos_13579

–Documento marco:

<https://assets.una.edu.ar/files/file/rectorado/2018/extension/2018-re-borda-presentation-proyecto-definitivo-spu.pdf>