

Primera edición,  
Abril de 2021

# Itinerarios Transdisciplinarios

*Prácticas artísticas y culturales en Iberoamérica*

Edwin Erazo López / "Construcción civil 1"





# Itinerarios

## Transdisciplinares

*Prácticas artísticas y culturales en Iberoamérica*



Luz Elena Luna (Coord.)  
**Colección Educación, Arte y Cultura**



**redipe**  
Red Iberoamericana DE Pedagogía



**BELLAS ARTES**  
INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA  
DEL VALLE

**Título original:**

Itinerarios Transdisciplinarios. Prácticas artísticas y culturales en Iberoamérica / Colección Educación, Arte y Cultura.

**Compiladora:**

Luz Elena Luna Monart. Bellas Artes. Institución Universitaria del Valle.

**Corrección de estilo y asesoría editorial:**

Víctor Hugo Enríquez Lenis.

**Diseño y diagramación:**

Leidy Vanessa Silva Pérez.

**Dibujo de portada:**

Edwin Erazo López / "Construcción civil 1". Lápiz sobre papel. 28cm de ancho X 21 cm de largo. 2012.

**Dibujo de las secciones:**

Edwin Erazo López / "Polifonías en artes y educación"/ "Derivas Disruptivas"/ "Haceres y saberes situados".

ISBN: 978-1-951198-72-5

**Primera edición, Abril de 2021**

**Sello Editorial:**

Editorial REDIPE (95857440), Nueva York – Cali

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

**Coeditor:**

Bellas Artes. Institución Universitaria del Valle. Serie Educación, arte y cultura.

**Rectora:**

Edid Consuelo Bravo Pérez

**Vicerrectora Académica y de Investigaciones:**

Dora Inés Retrepo Patiño.

**Vicerrector Administrativo y Financiero:**

José Albeiro Romero Ceballos.

**Comité Editorial:**

Valdir Heitor Barzotto, Universidad de Sao Paulo, Brasil.

Carlos Arboleda A. PhD Investigador Southern Connecticut State University, Estados Unidos.

Agustín de La Herrán Gascón, Ph D.

Universidad Autónoma de Madrid, España

Mario Germán Gil Claros, Grupo de Investigación Redipe.

Rodrigo Ruay Garcés, Chile. Coordinador Macroproyecto Investigativo Iberoamericano Evaluación Educativa.

Julio César Arboleda, Ph D. Dirección General Redipe. Grupo de investigación Educación y Desarrollo humano, Universidad de San Buenaventura.

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, la reproducción (electrónica, química, mecánica, óptica, de grabación o de fotocopia), distribución, comunicación pública y transformación de cualquier parte de ésta publicación -incluido el diseño de la cubierta- sin la previa autorización escrita de los titulares de la propiedad intelectual y de la Editorial. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual. Los Editores no se pronuncian, ni expresan ni implícitamente, respecto a la exactitud de la información contenida en este libro, razón por la cual no puede asumir ningún tipo de responsabilidad en caso de error u omisión.

**Luz Elena Luna (Coord.)**

**Autores:**

Jackeline Gómez Romero  
Jesús María Mina  
Mávim Sánchez Melo  
Willian Guerrero Collazos  
Gustavo Adolfo Niño Castro  
Juan Guillermo Ossa Jiménez  
Neiver Francisco Escobar Domínguez  
Ruth Rivas Franco  
Germán García Orozco  
Liliana Vergara Zambrano  
Luz Elena Luna Monart  
Margarita Ariza Aguilar  
Héctor Javier Tascón Hernández

Introducción: Víctor Hugo Enríquez Lenis  
**Colección Educación, Arte y Cultura**



# Contenido

## Introducción

Víctor Hugo Enríquez Lenis

8

## Sección 1

Polifonías en Artes y Educación

18

Apuntes de políticas públicas en Colombia: ifatalismo o realidad?

Jackeline Gómez Romero

Jesús María Mina

Mávim Sánchez Melo

Neuroética y su relación con la educación contemporánea

Willian Guerrero Collazos

46

74

Adaptación para dúo de guitarras "Sonatina boyacense" (C.G-V 53) de A. M. Valencia

Gustavo Adolfo Niño Castro

Aplicación de la metodología *Tuning* para el desarrollo de un programa por competencias aplicado a cursos de guitarra

Juan Guillermo Ossa Jiménez

144

## Sección 2

Derivas Disruptivas

186

Entornos virtuales de aprendizaje para la enseñanza musical académica en educación superior

Neiver Francisco Escobar Domínguez

Propuesta epistemológica para  
el Teatro desde el Pensamiento  
Complejo y la Transdisciplina

Ruth Rivas Franco

200

Interaccionismo en el museo

Germán García Orozco

234

Cama de olvido: investigación-  
creación, la vejez y la salud en  
Colombia

Liliana Vergara Zambrano

268

### Sección3

Haberes y Saberes Situados

282

Reflexiones en voz alta: investigación  
teatral entre metodologías feministas  
y educación popular

Luz Elena Luna Monart

Pintores del día domingo: ¿quién puede  
ser/está autorizado/ legitimado como  
creador hoy?

Margarita Ariza Aguilar

298

338

La marimba de chonta tradicional del  
Pacífico sur colombiano: Desafíos y  
Transformaciones.

Héctor Javier Tascón Hernández

Índice de autores

370

# ***INTRODUCCIÓN***



**Víctor Hugo  
Enríquez Lenis**



La iniciativa para crear este libro surge a partir del convenio realizado entre Bellas Artes, Institución Universitaria Del Valle y la Red Iberoamericana De Pedagogía (Redipe), a través de un programa editorial conjunto que tiene el propósito de avalar y fortalecer la internacionalización de la producción científica y editorial de los investigadores de la institución vallecaucana.

De esta manera se presenta el primer tomo de la Colección "Educación, Arte y Cultura", como un primer aporte de esta alianza institucional, que posibilitará socializar nuevos productos académicos destinados a la discusión de conceptos y situaciones relacionados con las artes, desde una óptica investigativa.

En su "Debate sobre investigación en las artes", Henk Borgdorff (2006) se plantea un interrogante que ha generado gran cantidad de tensiones en torno a la investigación en artes: ¿en qué se diferencia la investigación artística de la llamada investigación académica o científica? García y Belén (2011) advierten que "la investigación en arte continúa siendo un desafío en el seno de la comunidad científica, porque aún no ha podido cristalizar la validez de su producción de conocimiento" (p.89), refiriéndose a las áreas conquistadas por la ciencia. Hernández (2008) pone, por su parte, el dedo en la llaga, al afirmar

que la investigación científica, desde una posición hegemónica y racional, se autoproclama como "legítima" ubicándose en la cúspide en la investigación:

El arraigo de esta tradición como forma legítima de considerar lo que es (y no es) investigación ha llevado por ejemplo a considerar que son sólo los científicos vinculados a las Ciencias Experimentales quienes realizan investigación (de verdad), y a establecer una visión/posición jerárquica de éstos respecto, por ejemplo, a los científicos sociales o a quienes realizan su tarea en el campo de las Humanidades (p.88).

En su afán por ser aceptadas en el universo de la investigación, las artes han debido adaptarse, desde la forma, a los parámetros normativizados por la investigación científica:

De esta manera, un ámbito del conocimiento humano es legitimado cuando se vincula con el sustantivo ciencia, y la ciencia tiene su razón de ser en cuanto lleva a cabo investigación siguiendo las condiciones establecidas por el método científico. De este afán de mimesis se ha derivado, como señala Bruno Latour (2000, p.114), que "la imitación de las ciencias naturales por las ciencias sociales haya sido una comedia de los horrores" (ídem).

Inspirado en Frayling (1993), Borgdorff clasifica los tipos de investigación a partir de una tricotomía que puede facilitar dicho debate: “investigación sobre las artes”, “investigación para las artes” e “investigación en las artes”. El primer tipo estudia las prácticas artísticas, en las que el investigador y el objeto de investigación están separados, distancia que permite una total objetividad al momento de realizar conclusiones. El segundo, “investigación para las artes” es aplicada. En esta, el arte no es su objeto de investigación sino su objetivo, por lo que produce soluciones, pues es una actividad al servicio de la práctica artística. Al tercer tipo, que no asume la separación entre investigador práctica, le llamó “investigación en las artes”; en esta, teoría y práctica van ligadas: “Conceptos y teorías, experiencias y convicciones están entrelazados con las prácticas artísticas y, en parte por esta razón, el arte es siempre reflexivo” (Borgdorff, s.f.). No obstante, después de un intenso análisis de cada una de estos tipos de investigación, una constante permanece: la habilidad distintiva de las artes para sortear clasificaciones y demarcaciones impuestas desde la ciencia:

En esta cualidad específica (...) yace una de las mayores distinciones vis-à-vis que es habitual en el mundo académico— una fundamental apertura hacia lo desconocido, lo inespera-

do, que puede suponer un correctivo a lo que actualmente es considerado como investigación válida (Borgdorff, s.f.).

Así las cosas, el campo de la investigación artística continúa transformándose, en un intento permanente por el reconocimiento legítimo de parte de la comunidad científica, aunque sus dominios sean validados desde patrones que desconocen las particularidades de su naturaleza e intenta que sus contribuciones al conocimiento y el entendimiento puedan contemplarse como resultados de investigación (Cfr. Dallow, 2003).

Este libro se dividirá en tres secciones; no obstante, es probable que, tanto autores como lectores, logren ubicar un capítulo en cualquiera de sus ellas. Considero esta la particularidad más notable de este volumen. La misma naturaleza de Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle, considerada una institución sui generis a nivel nacional, al contar con planes de estudio que van desde la primaria artística hasta los posgrados en disciplinas artísticas, permite este tipo de asociaciones atípicas en la gestación de materiales académicos.

También es importante recalcar que la realización de este libro ha sido permeada por la declaración mundial de pandemia por la COVID-19 (nunca olvidaremos el 2020), de tal forma

que algunos de los textos, que el lector tendrá la oportunidad de conocer, se referirán de forma axiomática a este contexto.

La primera sección, que el equipo de investigadores ha nominado **Polifonías en Artes y Educación**, contempla distintos asuntos en que se relacionan el arte y la educación; sus contenidos abarcan temas como las políticas de estado en educación, la filosofía aplicada, la adaptación musical y lo curricular.

En **Apuntes de políticas públicas en Colombia. ¡Fatalismo o realidad?** Gómez, Mina y Sánchez reflexionan sobre definición y aplicación de políticas públicas, entre ellas para la educación, desde los organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en la simultaneidad de dos contextos: Colombia como un país “pobre”, con profundas brechas sociales y culturales, compitiendo con sus pares para gozar del privilegio de pertenecer al club de los países desarrollados, y la pandemia como el menor mal a los que se enfrenta el colombiano “de a pie” para sobrevivir en medio de una sociedad que develó, en medio del confinamiento, la falta de equilibrio y de acciones justas y equitativas para el bien común. Con una mirada aguda e irónica, los autores ponen “el dedo en la llaga” al exponer situaciones,

totalmente atípicas, que se viven reiteradamente en nuestro país, en las que siempre resultan favorecidas las clases privilegiadas; como testigos de este momento histórico, desde la investigación social, política, mantienen su pesimismo hacia los días venideros.

En su texto **Neuroética y su relación con la educación contemporánea**, Guerrero vincula las neurociencias y su aplicabilidad en el campo de la educación; se pregunta sobre la realidad moral del ser humano y si esta puede ser evaluada a partir de sus estructuras fisiológicas cerebrales, prescindiendo de la reflexión ética. Propone la interacción de dos conceptos, la razón y el corazón como la base de un proyecto común que debe incluir a toda la sociedad. De tal forma, concibe que el ser humano no solamente debe instruirse en lo tecnológico instrumental (técnica y ciencia) sino también en la formación de una conciencia responsable y sensible con su entorno.

**Adaptación para dúo de guitarras “Sonatina boyacense” (c.g-v 53) de A. M. (Antonio María) Valencia** expone cómo el intérprete instrumental, en este caso de la guitarra, suele carecer de información suficiente, al encontrar la partitura de una obra finalizada, que lo contextualice sobre el autor de la pieza y su estilo compositivo; dicha falencia puede

llevarlo a sufrir desaciertos interpretativos. Por tal motivo, en esta adaptación, Niño desglosa el contenido musical de la Sonatina boyacense en un intento de permitirle al guitarrista ajustar, al máximo, la interpretación de la pieza a la partitura ofrecida por el maestro Antonio María Valencia.

Cerrando la primera sección del libro, con el texto **Metodología Tuning para el desarrollo curricular por competencias en cursos de guitarra**, Ossa propone la construcción rápida, organizada y contextualizada de un currículo, aplicado al caso del curso de guitarra popular que oferta el Conservatorio Antonio María Valencia (CAMV) de Santiago de Cali; el lector se imbuye, paso a paso, en un modelo para la creación de programas de enseñanza aprendizaje que promueve la generación de las competencias exigidas en música para el perfil de ingreso al ciclo preparatorio del CAMV.

La segunda sección del libro, **Derivas Disruptivas**, se ocupa de la creación en contexto: propuestas y procesos de investigación-creación en los cuales se han considerado nuevos caminos de indagación, rompiendo con los esquemas investigativos tradicionales; en este capítulo el lector podrá navegar desde las derivas de la enseñanza musical, el pensamiento complejo, el interaccionismo y la investigación-creación.

En su texto **Entornos virtuales de aprendizaje para la enseñanza musical académica en educación superior**, Escobar afirma que la práctica de enseñanza musical, a nivel profesional, se ha caracterizado por la presencialidad; considera que, a partir de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), se pueden relacionar algunas pedagogías musicales y alienta a utilizar el Diseño Técnico-Pedagógico (DTP) como propuesta estratégica basada en procesos creativos y didácticos en apoyo a la presencialidad asistida por TIC.

**Propuesta epistemológica para el teatro desde el pensamiento complejo y la transdisciplina:** en este capítulo de su tesis doctoral, Rivas evidencia la complejidad del teatro como campo, en la búsqueda de un marco epistémico, que permita su estudio, a partir del análisis de contenido de diferentes definiciones; propone los principios generativos del pensamiento complejo y la transdisciplina como camino y vislumbra los alcances que este marco podría aportar en el terreno de la investigación-creación del teatro, desde una perspectiva compleja, situada en el contexto académico latinoamericano.

**Interaccionismo en el Museo** parte de un estudio de caso del propio autor, acerca del Museo Rayo, y un diagnóstico del sector museal

realizado por el Ministerio de Cultura, para ofrecer una contextualización del origen del museo. De igual forma, García propone una perspectiva teórica del interaccionismo y museología. El autor exhorta a la transformación del museo, respecto a la interacción con sus públicos, para que los procesos de apropiación y resignificación del patrimonio artístico y cultural reencuentren el sentido vital de su existencia.

El último texto de esta sección, **Cama de Olvido: investigación-creación, la vejez y la salud en Colombia**, expone los pormenores de un proyecto de investigación-creación que aborda el tema de la vejez en la sociedad actual colombiana; en el contexto pandémico por la COVID-19, Vergara revela la situación actual del adulto mayor, mientras cuestiona el sistema de salud pública y los intereses del Estado/nación que han precarizado la situación del ser humano. El uso de la video instalación y el mapeado son las estrategias estéticas de la investigadora/creadora para generar tensión y presión frente a los desaciertos del sistema en la protección del adulto mayor.

Para cerrar el presente tomo, la sección **Haceres y Saberes Situidos** presenta una mirada hacia las experiencias asociadas con el arte y la cultura, desde un punto de vista de la resignificación de lo tradicional: el

teatro de mujeres, la legitimación en el arte y la transformación instrumental componen las temáticas desarrolladas desde sus textos.

En **Reflexiones en voz alta: investigación teatral entre metodologías feministas y educación popular**, Luna reflexiona sobre el teatro de mujeres desde el campo de la educación popular y los estudios de género: su cercanía a un grupo de mujeres afrodescendientes, desplazadas de la Costa Pacífica colombiana, convertidas en su inspiración y objeto de estudio por más de una década, le permiten abordar dos trabajos de campo en cuyos cuerpos el arte funge como mediador de los procesos sociales. El texto pone de manifiesto la preocupación de la autora sobre los temas objetividad/subjetividad/compromiso del investigador para generar y conservar la empatía con los grupos investigados, más allá de cualquier práctica académica.

**Pintores del día domingo: ¿Quién puede ser/está autorizado/está legitimado como creador hoy?** Como respuesta al ensayo *Materia Oscura*, Arte activista y la esfera pública de oposición de Gregory Shollette, Ariza aborda las construcciones culturales que permean el quehacer de los creadores y dan lugar a los procesos de valoración y, con ello, a las posibilidades de legitimación en el campo del arte. Los conceptos origi-

nal y copia, así como la visibilidad y exclusión de los creadores y sus prácticas en el mundo del arte, se ponen de manifiesto a través de las obras de tres artistas plásticos, diseminando las construcciones culturales transversales en las dinámicas y las formas de relación entre los agentes del campo, que definen las posibilidades de la práctica artística en el mundo contemporáneo.

En el último texto de esta sección, titulado **La marimba de chonta tradicional del Pacífico sur colombiano: desafíos y transformaciones**, Tascón presenta el instrumento alternativo “marimba de chonta cromática-electroacústica” que nace en nuevos escenarios de interpretación y requiere de transformaciones, específicamente en lo concerniente a propiedades como la afinación, el registro y la potencia; así se posibilita el diálogo entre músicas contemporáneas, populares y eruditas con músicas que provienen de la tradición pacífica y se redimensiona el uso del instrumento adaptándolo a nuevos contextos.

Con esta selección de textos se consolida el convenio Bellas Artes-Redipe, a partir de las investigaciones de este ecléctico grupo de investigadores, creadores y docentes que, de seguro, estimulará a sus colegas a formalizar la sistematización de sus prácticas, en miras a contribuir en

próximas ediciones de la Colección “Educación, Arte y Cultura”, un nuevo territorio textual para el intercambio de saberes y la legitimación de la investigación artística, desde el Valle del Cauca y Colombia, para el mundo.

# Lista de referencias

- Borgdorff, H. (2006). El debate sobre investigación en las artes, Amsterdam School of the Arts. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/04a4/86da67d8c12d58fba5498c35d4914b93051c.pdf>
- Dallow, P. (2003). Representing creativeness: practice-based approaches to research in creative arts. *Art, Design & Communication in Higher Education*. 2.
- Frayling, C. (1993). *Research into Art & Design*. London: Royal College of Art.
- García, S. y Belén, P. (2011). Perspectivas ontológicas, epistemológicas y metodológicas de la investigación artística. *Paradigmas*, 3, pp.89-107.
- Hernández F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, N.º 26 · 2008, pp. 85-118.

## *Sección 1*

---

# **Polifonías en Artes y Educación**

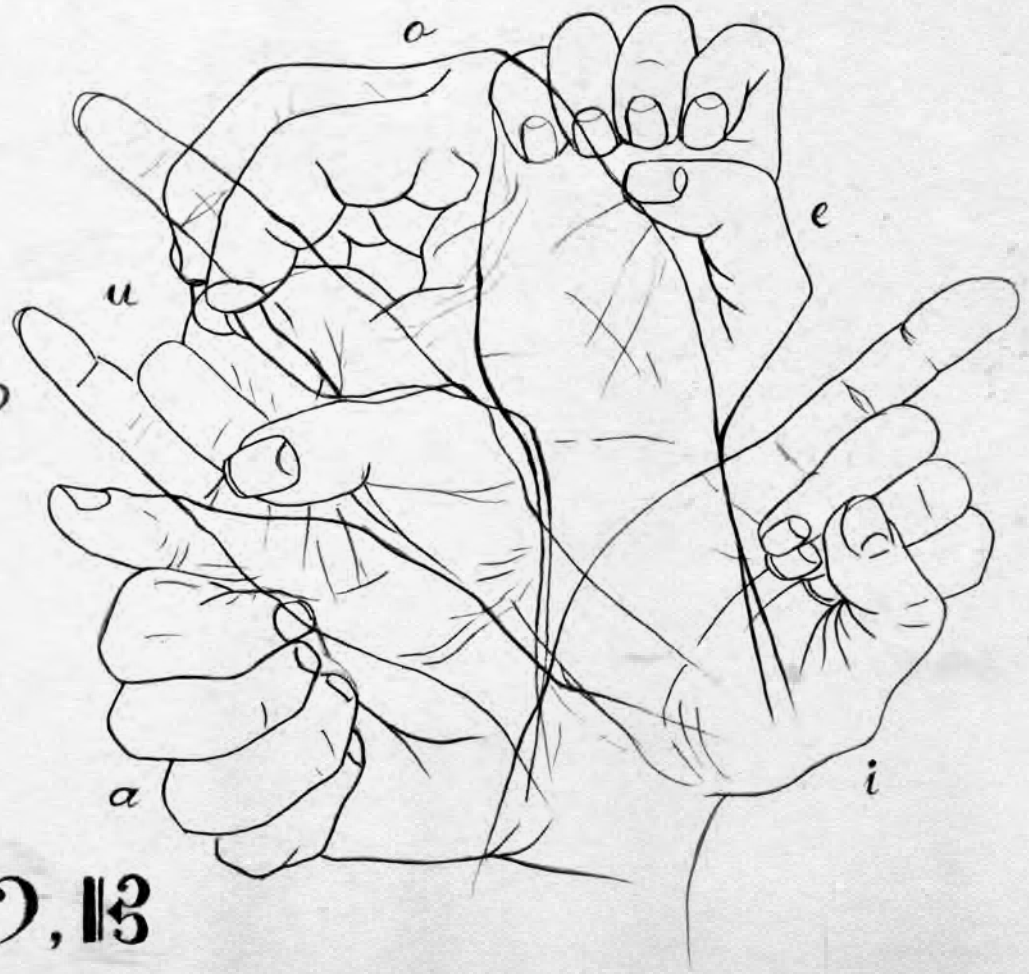


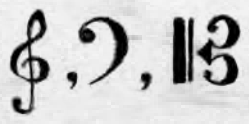


o. 

e Φ, Ψ

u 1, 2, 3



a. 

i. 

## *Sección 1*



# **Apuntes de políticas públicas en Colombia: ifatalismo o realidad?\***

*Notes about public policies in  
Colombia: ifatalism or reality?*

**Jackeline Gómez Romero  
Jesús María Mina  
Mávim Sánchez Melo**

\*Este texto se origina durante los estudios doctorales de sus autores (Doctorado en Educación de la Universidad San Buenaventura, Sede Cali).

## Resumen

El presente documento está escrito, en clave de reflexión, sobre un tema vital para la vida de los países latinoamericanos: la influencia de los organismos internacionales en la definición y aplicación de políticas públicas y cómo estas acontecen en ambientes de gobierno y de intereses que, en algunas ocasiones, van en contravía al ejercicio político que todo servidor público debería de realizar, sea presidente del país o ejerza otro cargo: trabajar para velar por el bien común y garantizarlo. Estas prácticas traen, como consecuencia, que sectores como el de la educación o la cultura, se vean perjudicados y sean cada vez más profundas las brechas sociales y culturales frente a las oportunidades y al disfrute de una sociedad justa y equitativa.

**Palabras Clave:** OCDE, pandemia, políticas públicas, organismos internacionales, arte y educación

## Abstract

The present document is written, as a reflection, on a vital issue for the life of Latin American countries: the influence of international organizations in the definition and application of public policies and how these happen in environments of government and interests that, sometimes, go against the political exercise that every public servant should do, whether he or she is the president of the country or holds another position: work to watch over the common good and guarantee it. As a result, sectors such as education and culture are affected and the social and cultural gaps with regard to opportunities and the enjoyment of a just and equitable society are increasingly deep.

**Keywords:** *OECD, pandemic, public policy, international organizations, art and education.*

*“Pobre Colombia irredenta, desnuda, fría y hambrienta  
y a diario tan descontenta con la crisis turbulenta  
¡Pero el bien germina ya!”  
Héctor Buitrago<sup>1</sup>*

Los siguientes apuntes sobre las políticas públicas en Colombia, se hacen desde la situación de confinamiento mundial por la pandemia de COVID-19, acontecimiento histórico de encierro corporal que ha desatado la posibilidad del ejercicio de reflexión sobre nuestra realidad. Encerrados físicamente, pero accediendo, con total libertad, a la posibilidad de pensar, consideramos vital un escrito, en clave reflexiva, sobre los organismos internacionales y las políticas públicas en Colombia. Es así como nace este material, urdido sobre asuntos que tocan el tema del desarrollo, las políticas en educación y la cultura.

En un principio compartimos, entre los autores del documento, algunos textos escritos independientemente; al socializar los tres desarrollos personales en curso, nos dimos cuenta que teníamos posibilidades de trenzar nuestras ideas y aceptamos el desafío de unirnos, a través de un texto en común.

En una época que implantó el aislamiento y clasificó la cercanía al otro como un peligro para la salud, vimos la posibilidad de alzar nuestras voces, en un acto de convivencia, a través de las ideas y la escritura. Acto colaborativo, como diría Albán (2009) de «re-existencia» que nos afianza y convoca a dialogar con el otro como interlocutor válido.

*Apuntes de políticas públicas en Colombia: ifatalismo o realidad?, surge de una mirada a nuestro país, Colombia, que convive con epidemias más crueles que la COVID-19 y el dengue hemorrágico, debido al ejercicio político que, lejos del propósito de las verdaderas políticas públicas, cuya gestión e iniciativas deberían estar direccionadas en función del bien común, está centrado -con cierta saña- en el favorecimiento de determinados partidos políticos que, como grupos privilegiados, buscan el beneficio particular de quienes ostentan el poder y son sus benefactores, por lo*

---

1. Canción Colombia Conexión del álbum “El Dorado”. Aterciopelados 1995.

cual no cumplen su labor de funcionarios públicos. Porque: *“¿Qué es un funcionario público, si no es pa’ que le funcione al público?”* (Garzón, 1997). O ¿de qué otra cosa da cuenta el Honorable Congreso de la República al votar NO a la regulación de su salario, en favor de un ejercicio que apunte a la equidad, pero que, en cambio, apruebe una reforma tributaria que desfavorece a los colombianos de a pie? ¿No es eso lo que se promulga en los derechos humanos, condiciones dignas y de igualdad?

O, ¿cómo podemos calificar el uso de los medios masivos/privados de comunicación que, haciendo eco de discursos distorsionados, conminan a los colombianos a votar NO al plebiscito para refrendar los acuerdos de paz con las FARC, arguyendo una supuesta entrega del país a un grupo, al margen de la ley, que intentaba dejar las armas? Mientras tanto, en regiones como el Chocó o el Cauca (y la mayoría de las regiones de la periferia colombiana, que han puesto las víctimas directas de este conflicto) se vota en un gran porcentaje SÍ a la paz.

Y ¿qué pensar de las decisiones de los grupos económicos que, a beneficio particular, han privatizado la educación, las comunicaciones, la salud, los servicios públicos? ¿Y el silencio gubernamental frente al descubrimiento de fosas comunes y relatos

de militares, de bajo rango, revelando que “la orden vino de altos mandos en su misma institución”? ¿O el operativo de inteligencia militar, pagado con recursos norteamericanos, para realizar “perfilamientos” a miembros de la oposición, periodistas, líderes sociales, sin saber aún, a ciencia cierta, quién dio la orden y para qué, filtrando además información clave sobre las rutas de navegación de ambos ejércitos (Colombia/USA) a una banda de poderosos narcotraficantes? ¡Vaya manto de corrupción!

Este paneo parcial (la lista es larga) de las decisiones, poco participativas, de los distintos gobiernos que han regido al país durante décadas, dan cuenta de una epidemia enquistada como mal endémico, llamada “ausencia de políticas públicas”, verdaderas políticas públicas que, como su nombre lo indica, deberían ir en “función del bien público y común” y no en detrimento del mismo.

Así pues, una pandemia tan letal como el coronavirus, que aqueja al mundo entero, puso en evidencia, en nuestro país, que, el virus es sólo un factor coyuntural comparado con las políticas de gobierno, comentadas con anterioridad, que agudizan la situación social y económica del ciudadano del rebusque en Colombia, aquel a quien se le imponen medidas como el “aislamiento inteligente”, entre otras.

En buen porcentaje atina Dussel (2020) al exponer que, ante la típica disyuntiva “la bolsa o la vida”, siempre se va a elegir la bolsa. De ahí se advierte que las “políticas” más favorecidas son las de corte neoliberal y capitalista que - para nada - tienen en cuenta la equidad social. Los “salvavidas” lanzados por parte del gobierno a la banca privada y el traspaso de pensionados del sistema privado al público (que tumbó la Corte) dan cuenta de ello. Políticas públicas que van en contra del beneficio y bienestar “de lo público y del público”.

Esto tiene su raíz en el nivel de ignorancia de los mandatarios elegidos por voto popular, respecto de la prostituida palabra “política” pues, para lograr la regencia de un país, departamento o municipio, no se necesita más que las arcas llenas, o un buen mecenas. Así se popularizan frases como: “salir a hacer política”, “lanzarse a la arena política”, “volverse político”. Alentar tal nivel de ignorancia, tiene su génesis en la urdimbre de la corrupción, que provoca la cojera de la educación. Muy a propósito ¿no les parece? O ¿qué gobierno se atrevería a educar a sus ciudadanos, si eso pone en riesgo el velo que los mantiene incólumes en sus tronos? Es el caso, concretamente, de la educación sociopolítica y cultural, que resulta ser baja, o mejor nula, en la población colombiana, tan-

to en el sector público como privado. Esto ha generado cambios drásticos en los pénsum escolares. Al eliminar asignaturas como historia y geografía, por ejemplo, han ido borrando, de manera progresiva y sistemática, las huellas del territorio, de los recursos, de la violencia bipartidista, el frente nacional, el surgimiento de las guerrillas, la aparición del paramilitarismo, las causas y consecuencias del narcotráfico, el movimiento de la «séptima papeleta» (que le da origen a la Constitución que nos rige en la actualidad) y un largo etcétera, generando apatía y negación hacia la toma de decisiones políticas relevantes para alcanzar cambios reales. Darle el poder intelectual y de discernimiento, a la gente del común, pone en jaque *el* establecimiento.

El colofón contextual a esta introducción se puede resumir en una pregunta: ¿cuál es, realmente, la pandemia en Colombia, país de habitantes que no saben si usar tapabocas o chaleco antibalas?

Veamos, entonces, cómo se enfrenta la enfermedad de un país con “paños de agua tibia”.



Para eso, hemos estructurado el documento en cuatro partes: la primera, *Colombia el miembro pobre de la OCDE*<sup>2</sup>, presenta la relación del país con éste organismo internacional utilizando algunos datos que cuestionan los posibles intereses de pertenecer a este club; el segundo apartado

*¿Y el Estado de salud de la educación?* Cuestiona las desigualdades y brechas en cuanto a los sistemas de salud, educación y la cultura de nuestro país. Como tercera parte, nos interesa hacer un paneo sobre las relaciones entre las artes y la cultura; lo hacemos a través del texto: *Con respecto al arte y la cultura, ¿qué?* Y la cuarta parte, que hemos denominado *Ante lo expuesto*, hace una serie de reflexiones finales, aprovechando los apuntes ya discutidos en el material. Ahora bien, cerramos este escrito colectivo con unas sugerencias que consdramos deben puntualizarse anteel panorama planteado. Entonces, queridos lectores,esperamos que disfruten este fruto del convivio escritural en tiempos de pandemia.

---

2. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) promueve “políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo”. Ser un país miembro, por tanto, sirve para prosperar. Actualmente está compuesta por 35 países miembros de todo el mundo.

## 1. Colombia, el miembro pobre de la OCDE

Ya es oficial la entrada de Colombia, como el tercer país de la región (los otros dos son México y Chile) y el miembro número 37 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), luego de 7 años (desde el 2013) de estudios, trámites, leyes y compromisos firmados.

Como todos sabemos, Latinoamérica tiene desigualdades preexistentes, más en Colombia que, a pesar de sus grandes riquezas internas, debido a su interdependencia (es decir su falta de autonomía en decisiones de gobierno), se hace más difícil la vida de país/nación.

En lo anterior, las brechas por la desigualdad generan problemáticas al acceso de los bienes comunes y públicos. Aparece, de manera estratégica, la naturalización de un gobierno centralizado, en tanto las decisiones favorecen a los sectores con mayores privilegios, teniendo como justificación el llamado “desarrollo”, con un criterio de crecimiento que privilegia a las transnacionales y a los empresarios. El gobierno centralista, en esta época de pandemia, ha puesto en tensión «vida social y existencia» versus «vida empresarial o económica»;

sus decisiones ponen en desventaja a las personas que, con su mano de obra, soportan la producción.

En nuestros países latinoamericanos, los intereses de unos pocos siempre han impuesto rutas de ideales, como si viviéramos en el mundo del cuento de *Alicia tras el espejo*. Democracia de la representación que estima, cual bagatela, las leyes y normas, bajo el ruido de caballos, helicópteros y objetos no letales que, cual Caronte, arrastra inocentes hacia un viaje al inframundo desarrollado. Escribimos el nuevo libro de Caronte, liberado por la OCDE. «Educación educada» tras las promesas de molinos de viento que se proclaman como gigantes países innovadores. Pobres, esperanzados y los más felices del mundo, eso sí, no olvidamos que somos parte de la élite de la desigualdad social. Alicias, Quijotes, Carontes: ¿fatalismo literario o realidad mágica?

La imagen del presidente ha pagado, en tiempo de pandemia y de crisis económica mundial, un contrato de 3.350 millones de pesos para publicidad presidencial: campañas publicitarias, set de televisión, programa por *Facebook Live*, chaquetas, termos y accesorios etiquetados con su nombre en forma de logo propagandístico, al mejor estilo de los niños de colegio a los que se les marcan los útiles escolares, para que no los pierdan. Caritas tristes y caritas felices: del

absurdo literario al absurdo político. Una estrategia de imagen y posicionamiento online que le quitó recursos a la paz y atención a la pandemia, de acuerdo con las noticias. Sumado a ello, el pago por más de 9.000 millones de pesos en la compra de 23 camionetas blindadas que, Mindefensa asegura, se realizó «por requerimientos de la Presidencia de la República para su seguridad y que había sido adjudicada desde el 2019, lo que no incurre en “detrimento” del gasto público, pero que fueron pagadas tan solo en abril del 2020 (Duzán, 2020). En plena crisis del coronavirus, y con las plenas facultades presidenciales para frenar desembolsos innecesarios cuya destinación debería ser paliar la crisis humanitaria, este despilfarro es un ejemplo de la poca, o nula empatía del gobierno frente a la real crisis y al ciudadano “de a pie”. Al paisaje noticioso de funestas decisiones se le suma lo que la periodista María Jimena Duzán de la Revista Semana (Op. cit., 2020), en su columna de opinión, tituló como: *La corrupción no le teme ni al coronavirus* y, como epígrafe, tiene el siguiente comentario que busca resumir el callejón sin salida en el ejercicio político de grupos y personas en nuestro país: “*Así de miserable es la política en Colombia: hay unos poderosos caciques corruptos que son incapaces de sentir compasión ni solidaridad (...) Lo peor de lo anterior, [continúa la periodista], “parece que*

*en la justicia de nuestro país son los intocables, los blindados”.*

Aunque parezca increíble, el listado de actos de corrupción y de injusticia se acrecienta: de esto da fe el aumento en número de líderes sociales asesinados, aprovechando la pandemia, que han sido silenciados porque “alguien” va detrás de la Sierra Nevada de Santa Marta, de la Amazonía o de otros intereses territoriales. Líderes que solo piden a gritos justicia: claman la no repetición de los hechos de victimización y el cese de los desalojos ilegales y posteriores desplazamientos forzados; pero no, solo obtienen como respuesta su propia muerte y la de sus familiares.

En plena pandemia les ha tocado, a muchas comunidades indígenas y afro, salir corriendo de sus territorios debido a los enfrentamientos entre grupos armados que ellos nunca han llamado. Guerra de intereses, cuya pólvora estalla sobre los más indefensos.

¿Cómo, entonces, refutar la trascendental categorización como el país más corrupto del mundo, anunciado la ONG Transparencia Internacional que recopiló información sobre la corrupción con expertos y empresarios y la presentó por la página web U.S. News otorgándonos dicho galardón? Ante tal noticia, los memes preguntan si *“Colombia se*

*ganó o robó este premio”.*

Es incómoda la situación, pues el temor comienza a ser un elemento preponderante. Muchos expresan sentir más miedo ante la situación del país, en su ejercicio político y de guerra (virus invisible, todos saben que está, pero no se ve y sin embargo actúa), que a la pandemia por la COVID-19. Ese miedo, que se ha naturalizado con múltiples estrategias, entre ellas frases que funcionan como consignas de los amos y señores intocables: *“usted no sabe quién soy yo”, “pa’qué da papaya”, o “te quitás esa camiseta o te pelamos”.*

Desde este escenario de corrupción estatal, violencia e impunidad y, sobre todo, de desigualdad social, ¿qué gana Colombia con pertenecer a la OCDE? ¿Qué dirá la OCDE de las “buenas prácticas” de nuestros gobernantes? ¿Hacia qué desarrollo nos enruta? Colombia es el miembro pobre de la OCDE, aquel que se pone el mejor vestido para asistir a la fiesta, pagando su alquiler; es el miembro pobre que muestra la cara bonita a la visita, pidiendo prestada la vajilla para el banquete que ofrece (que, entre otras cosas, sacó a crédito y tendrá que pagar de por vida).

Cobra sentido, entonces, el descontento frente a la entrada del país a la OCDE, tal como se presentó en párrafos anteriores pues, aunque

se hicieron ingentes actividades para lograr tal hazaña, no se trabajó lo suficiente para cerrar las brechas de desigualdad económica y social. Somos un país que, al “entrar al club”, asume pruebas estandarizadas como las PISA, que no evalúan con coherencia los contextos para su ejecución. Parece que olvidamos quiénes somos, pues, las condiciones donde se van a aplicar los cuestionarios, no son iguales a los países desarrollados que pertenecen a dicho club. Incluso, las condiciones internas, son desiguales: carencia de empleos, falta de apoyo a sectores campesinos (que en nuestro país están desapareciendo como agentes sociales y culturales), costos y accesibilidad a la educación (en especial en las zonas de periferia), entre otros, nos ponen en una situación de inferioridad competitiva, en relación a los países desarrollados anteriormente nombrados.

Es una problemática que debería ser atendida en nuestro país, al que se le reconoce, en la Constitución, como una nación pluriétnica y multicultural. Este reconocimiento se ve tensionado ante una política de estandarización.

Existe un capítulo OCDE de Colombia: se dice que se hacen investigaciones e informes de expertos, financiados por dicho organismo en el país. Las preguntas que nos hacemos son: las modificaciones a las políticas

de la educación, ¿responden a un análisis real del contexto? En la carrera por sacar al país y llevarlo hacia las buenas prácticas del club OCDE, ¿las metas encuentran una justificación en la “lectura de realidad” que hacen o son impuestas basadas en modelos externos?

Por esto los funcionarios se apresuran (¿a qué se apresuran?) llevándose por delante avances en los caminos trasegados, e imponiendo nuevos recorridos, diseñados bajo contextos bastante distintos. Metas que son espejos colonizadores, quizá porque algunos de los dirigentes quisieran un buen nombramiento en su carrera profesional y económica. Por otro lado, en un Estado de estadísticas, ¿cuáles son los espejos con qué nos ilusionan? ¿Qué nos intercambian?

El planteamiento y generación de políticas públicas debe poder obedecer, realmente, a las distintas necesidades que precisan los territorios, que no se ejerzan como políticas homogeneizantes, sino que, efectivamente, se diseñen pensando en las distintas colectividades existentes dentro de la sociedad colombiana. En esto, los gobiernos han hecho oídos sordos y, para la OCDE, las buenas prácticas gubernamentales y las políticas de desarrollo se establecen para un tipo de sociedad que, evidentemente, no es la nuestra y que los gobiernos (nosotros, por efecto de arrastre) se

empeñan en llevar “a costa de todo”, pero no “a todo costo”.

En el país, no ha sido efectiva la descentralización de la educación, varios de los asuntos importantes que le conciernen siguen centralizados: decisiones con respecto a políticas y lineamientos educativos que se han estandarizado desde el pensamiento y cosmovisión de expertos o sabios, no representan ni dan respuesta a las realidades rurales (o alejadas de Bogotá, capital del país). Es más, el énfasis se ha puesto, exclusivamente, en la cobertura.

De las dudas que causan este tipo de decisiones e implementaciones, mediadas por organismos internacionales que tensionan, además, la soberanía de país y de las localidades, testimonia el artículo *Los pros y contras de la OCDE* (El Tiempo 2015)<sup>3</sup> sobre estudiantes que se oponían a las pruebas PISA, acusándolas de ser utilitaristas y demasiado cuantitativas: “No entendemos cómo (la OCDE) se ha podido convertir en árbitro de los fines y los medios de la educación en el mundo, en vez de la ONU o la UNICEF”, lamentaron.

---

3. Se hace referencia a los planteamientos que algunos universitarios publicaron en un artículo de opinión, el año 2014 en el periódico británico *The Guardian*.

Tampoco gusta que la OCDE sea pilote de las negociaciones internacionales contra el fraude y la optimización fiscal: “El proceso tiene un sesgo a favor de los países ricos”, dice Mannon Aubry de la ONG Oxfam France: “*Los países en desarrollo no están implicados en las negociaciones, y ya se sabe que cuando uno no se sienta a la mesa, acaba en el plato*”

En la entrevista otorgada por el Secretario General del organismo, Ángel Gurría expuso: “Las investigaciones que hacemos están destinadas a servir a las políticas públicas y no a seminarios o discusiones políticas” (El Tiempo, 2015). Tal como se planteó en el párrafo anterior estas son conclusiones cuyos miembros toman cual directrices de expertos -muy bien pagos- para que, países como Colombia consideren, como una gran oportunidad, subsumir las políticas internas a las políticas internacionales. Colombia ya está en este pacto por la equidad: evidencia de esto, es la gran preocupación que el país le ha conferido a los resultados obtenidos en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés, a las que nos referimos anteriormente) que evalúa el desarrollo de las habilidades y conocimientos de los estudiantes de 15 años, a través de tres pruebas principales o aplicaciones: lectura, matemáticas y ciencias. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) aplica

este examen estandarizado cada tres años desde el 2000 y en cada una de las aplicaciones profundiza en una de las tres áreas mencionadas (ICFES, 2016). Esta es la presentación que encontramos en la página oficial de nuestro Ministerio de Educación Nacional.

Sin embargo, los resultados que arrojan estas pruebas se usan de manera sesgada o actúan de forma muy lenta, sin realizar una reforma estructural, a propósito de las buenas prácticas; por ejemplo, en las dificultades que se están presentado en el paso de la formación básica media, del sistema público hacia la educación superior, tanto pública como privada, a propósito de las tres competencias principales en lectura, matemáticas y ciencias. Esto se evidencia en dificultades de adaptación a la vida universitaria, hábitos de estudio deficientes y, por lo tanto, deserción estudiantil en los primeros semestres de carrera.

El acceso a educación de calidad se convierte, entonces, en la puja sobre cuál es la mejor educación que el bolsillo puede pagar, para luego darnos cuenta que lo poco que hay en ese bolsillo, solo nos sirve para pagar la que ostenta el puesto número 58<sup>4</sup>. Esto quiere decir que quienes pueden acceder a una educación de la

calidad, en primer orden, en términos de buenas prácticas, son quienes tienen acceso al flujo de capital; luego, dichos profesionales tendrán acceso a los mejores empleos en el sector productivo de la nación, ampliando las brechas de desigualdad existentes.

¿Qué oportunidades tendrán los que solamente pueden pagar la educación del puesto 58? ¡Qué decir, entonces, de los estudiantes que habitan en la periferia, los de las geografías racializadas o territorios de misiones cuyas políticas de buenas prácticas los invisibiliza o *ningunea*!

Ahora bien, un organismo con un gran poderío reflejado en su presupuesto (en 2014 fue de 357 millones de euros) contrata, con sus recursos, un gabinete de asesoría privada: propone misiones cortas y bien pagadas de hasta 6.800 euros, por mes, para un “analista de políticas energéticas”, con una experiencia mínima de 3 años, exentos de impuestos. El jefe del organismo es remunerado con 200.000 euros (El Tiempo, 2015). Como se nota, de acuerdo a las anteriores cifras, son empleos y remuneraciones que cualquiera quisiera obtener. Fácilmente se puede argumentar que tiene defensores y detractores sobre su papel en los países pues, como reza el refrán popular, “por la plata baila hasta el perro”. ¿Será esta la corrupción en la experticia?

4. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/las-lecturas-de-la-mala-nota-de-colombia-en-las-pruebas-pisa-2018-441494>

Por lo tanto, es conveniente pensar, con mayor detenimiento, las ventajas de afiliarse a un club en el cual seremos, por múltiples motivos, el país con más desventajas para soportar y cumplir con las exigencias de membresía. ¿Hasta qué punto el modelo de desarrollo expresado en estos países es al que se le tiene que apostar?

Así pues, Colombia, un país con tantas desventajas frente a sus compañeros de club, debe revisar sus políticas de desarrollo a fin de lograr, más que la membresía, el verdadero bienestar de sus ciudadanos expresado con mejoras en todos los niveles, para transitar hacia un buen vivir de sus habitantes.

## 2. ¿Y el Estado de salud de la educación?

Antes de la pandemia, los grandes titulares de prensa e informaciones que se entregaban, hablaban de un país que estaba dando pasos acelerados en el uso de las TIC. El análisis sobre el estudio Digital Readiness index, que hizo el diario el Espectador (mayo de 2018) lo ubicaba, incluso, en el grupo de los más avanzados de Latinoamérica, con el titular: “Colombia, el séptimo país más preparado

en materia tecnológica de América Latina”.

Sin embargo, la situación de confinamiento sacó a la luz realidades como las grandes desigualdades de conectividad; incluso, en las principales capitales del país, las permanentes caídas de la red dieron cuenta de ello, aunque los costos de la conectividad fueran relativamente elevados, con respecto a la calidad del servicio prestado. Por lo cual podemos hablar de una brecha digital y de oportunidad frente a las TIC; los esfuerzos que, sobre la materia, se han publicitado en los programas de gobierno, han quedado expuestos y, en dudas, sus alcances.

Sumado a esto, se puede mencionar el escándalo por el millonario contrato del actual jefe de Estado para mejorar su imagen en las plataformas virtuales, se requiere una labor educativa para reconocer lo que, durante el confinamiento, se nombró como la «infodemia», es decir, esa “epidemia de desinformación en la información” que se presenta en estos medios y es utilizada como publicidad enmascarada con datos acomodados que se presentan como irrefutables, puesto que, su interés final, es desinformar.

La pandemia ha puesto en evidencia los grandes problemas de conectividad que presenta, mayori-

tariamente, la población rural y los sectores de asalariados, quienes han tenido serios problemas para sobrevivir a la imposición de la educación virtual. Esto, a pesar de que al país lo han nombrado como uno de los cuales ha implementado, en tiempo récord, programas de mitigación para la transitoriedad a la educación virtual.

El confinamiento obligó, entonces, a virtualizar la educación y aunque nos jactábamos de decir que en pleno siglo XXI las generaciones actuales nacían con un *chip* digital, muy pronto nos percatamos que sus conocimientos, como comunidad digital nativa, se reducían al manejo de las redes sociales y juegos en línea, pero qué lejos estaban de manejar mínimamente las plataformas digitales y programas informáticos en un contexto que tuvo que migrar a la virtualidad. En otras palabras, descubrimos el nuevo analfabetismo que había pasado desapercibido hasta el momento.

Como si fuera poco, algunas de las zonas rurales a las que proveyeron de equipos tecnológicos en el programa *Computadores para Educar* (Min-Tic-MEN-SENA), aún se encuentran sin fluido eléctrico y, obviamente, sin conexión a internet, por lo que esas tabletas y computadores solo quedan sirviendo como bandeja para poner el desayuno escolar.

En las urbes, por su parte, las familias de estrato uno no tienen computadores ni internet en sus casas; las de estrato dos tienen algunos equipos obsoletos y se paran en el andén del estrato tres a “pegarse” a su señal de wifi; las de estrato tres se quedaron sin empleo y resulta difícil sacar dinero para pagar la mensualidad de la conexión (hay hogares que se debaten entre pagar un mes de internet, los servicios públicos o comprar mercado); en el estrato cuatro se va la señal porque la red colapsa en las horas pico; ¿estrato cinco y seis? Todo bien, gracias.

Poniendo lo anterior en la perspectiva de la orientación de políticas públicas genuinas, con una lectura de contexto atemperada a la realidad orgánica de los territorios, se necesita que el establecimiento tenga la voluntad de incrementar el bienestar público, resolviendo o mitigando los problemas de conectividad y tecnológicos en el corto, mediano y largo plazo, y que los entes de control tengan la pretensión de ejercer una veeduría real y eficiente sobre el ejercicio de implementación de estas políticas de carácter social. Este es, claramente, un ejemplo más de la negligencia, por parte del aparato estatal y gubernamental, frente a lo que Lahera (1999) plantea como el ciclo de origen, diseño, gestión y evaluación de políticas públicas en lo respecta a las buenas prácticas, al “buen gobierno”.



Aquí, lo que da tumbos es el reconocimiento del contexto (geográfico, social, cultural) para tomar acción y crear políticas educativas acordes a las necesidades de las poblaciones pues, mientras las decisiones sean unilaterales, por lo tanto “no participativas”, las acciones quedan a capricho del gobernante de turno y sus efectos no representarán mejoras para la población. Si se reconoce el contexto como principal factor asociado a los resultados de los procesos, alcances, logros o fracasos del sistema educativo actual, se dará paso a la acción situada, como bien se manifiesta en el documento *Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al TERCE* (Treviño, E., Villalobos, C. y Vaeza, A., 2016):

El sistema educativo y las escuelas están insertos en un medio ambiente que tiene dinámicas culturales, sociales, económicas y políticas propias. Es necesario reconocer estos factores, porque pueden condicionar o facilitar el éxito de las políticas y programas educativos; además, estas variables pueden ser materia también de atención a través de distintas medidas educativas (p. 30).

Así pues, integrar estudios contextuales, participación ciudadana real y efectiva y comprender la política pública como acción para beneficio público, permitirá acceder a una educación de calidad (considerado el cuarto entre los objetivos mundiales de la ONU, al que se acogieron los países en la aprobación de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible).

Otro asunto que agudiza la situación de la educación en el país se encuentra en el análisis y uso de las evaluaciones externas estandarizadas, cuyos resultados sirven para armar el *ranking* de los mejores o peores colegios, más a favor del *marketing* de la calidad en la educación y no como parte de un proceso de trabajo mancomunado para el mejoramiento de las prácticas y ofertas educativas. Actualmente, los resultados de los estudiantes en las pruebas saber (Once y/o Pro) enfrentan a las instituciones que buscan gozar del favoritismo del cliente al escoger una institución educativa para sus hijos. El logro de los mejores resultados en las pruebas estandarizadas se convierte, pues, en el secreto mejor guardado de las instituciones, pues proveerá a las mismas, de estudiantes/clientes.

En lugar de este espectáculo mediático del *ranking*, qué interesante y provechoso para todos sería que dichos resultados fueran analizados desde los factores asociados que

influyen en el aprendizaje, como un punto de partida idóneo en el diseño de políticas educativas; así saldrían a la luz posturas para solventar los problemas como desigualdad social, favoritismos regionales y geográficos (abandono del sector rural, comunidades indígenas, por ejemplo), re-dignificación de la profesión docente, las exigencias por ser un país multiétnico y pluricultural, entre muchos otros factores que marcan ruta.

### 3. Con respecto al arte y la cultura, ¿qué?

En septiembre del 2019 se firmó la Ley Economía Naranja que incluye progresivamente las artes, dentro de las plataformas de desarrollo, como motor impulsor de crecimiento; sin embargo, esta ley favorecerá, principalmente, a los oferentes con mayor infraestructura de acuerdo a los estándares de competitividad del mercado instaurados por organismos internacionales como políticas públicas.

Además, el arte como acción humana de ocio, de lectura de realidad, se transforma en una actividad económica más, que depende de sus impactos en el PIB para ganar o per-

der su lugar como actividad importante en el país; esta es otra tensión que tendría que pensarse a la luz de una perspectiva de desarrollo que no solo lo vincule como factor de crecimiento económico.

A la luz de la pandemia, los grandes, medianos y pequeños teatros, compañías y grupos de artes escénicas, que tienen un funcionamiento similar o igual a una empresa<sup>5</sup>, se vieron afectados, no solo por la crisis del virus, sino por políticas públicas estatales que evaden, de forma sistemática, su responsabilidad con el arte. Sobre todo con aquel arte “que no hace guiños al establecimiento” (por lo general es el pequeño y contestatario).

Se establece así, en el panorama nacional, la importación del término *Emprendimiento* que busca la generación de empresas creativas que dependan, cada vez menos, o mejor nada, de las raquílicas subvenciones del Estado (otro espejito colonizador).

---

5. Como la compra de insumos para el funcionamiento, el pago de alquileres, servicios, impuestos, así como la nómina del personal técnico y elenco), y cuyas entradas económicas dependen de la venta de funciones, boletería, teatro empresarial, venta de servicios educativos, alquiler de sala (para ensayos de grupos que carecen de ella), así como de algunas de las subvenciones y becas (que entidades del estado y privados otorgan como estímulos económicos).

En un momento como éste, de confinamiento y de atención al coronavirus, la parálisis de actividades económicas no esenciales, entre ellas las artes como acción educativa y económica, sobreviven a uno de sus peores momentos.

Muestra de esto, con dolor y perplejidad, se registra en una reunión del sector cultural de Cali, con el Ministerio de Cultura, la noticia del suicidio del gestor cultural Juan Carlos Cardona.

Las pocas condiciones que se habían ganado para los eventos sociales - culturales fueron prohibidas: se asumió dicha decisión por efectos de salud pública. No existe, ni se avizora, una pronta respuesta de alivio a dicha situación para que, por ejemplo, las salas concertadas, los museos y otros, superen la parálisis. Así que la Economía Naranja propuesta en campaña en el 2018 por Iván Duque, como la panacea de las artes, aquella que incrementaría el PIB nacional para contribuir al crecimiento económico, está en alerta roja y su existencia, en este modelo económico, debe revisarse con urgencia. ¿Qué se puede decir entonces de los artistas *freelance* en esta contingencia? Se visibiliza que, las condiciones estructurales para el buen desempeño, no han sido satisfechas. Por lo cual, crece, incluso, la incertidumbre para la etapa pospandemia en nuestro

sector. En Colombia, los artistas, por lo general, han sido poco mencionados en las estadísticas estatales para asignación de auxilios económicos en la crisis COVID-19; al contrario, y bajo sanción presidencial, se promulgó el Decreto 516 de 2020 que, de forma transitoria y por el tiempo que dure la crisis, modifica los porcentajes mínimos de producciones nacionales en las parrillas de programación de la televisión nacional en canales públicos y privados; esto quiere decir que las regalías recibidas por actores, actrices, productores, directores se verán diezmadas. Solo por poner el ejemplo de una política pública que se echa para atrás y se niega a sí misma. ¿Un oxímoron?

El desarrollo de políticas públicas, en Colombia, invisibiliza sectores como el arte y la cultura, incluso confunde ambos conceptos, refiriéndose al uno o al otro de forma indistinta o, como parte de lo mismo. En ese sentido, establecer mecanismos de participación mucho más plurales y democráticos de los sectores artístico y cultural, en la generación de políticas que propendan por el crecimiento y desarrollo de los mismos, es importante y necesario para contribuir, de verdad, al fortalecimiento económico del país, desde un sector que se ha expandido a la fuerza, y no ser tomados como una esfera para el mero entretenimiento de los pocos que pagan por asistir a un evento artístico o cultural, casi como un acto esnobista.

Así mismo, la educación artística se está convirtiendo en el caballito de batalla del gobierno para efectos de la Economía Naranja, desde el Ministerio de Educación Nacional, en la instalación del concepto de emprendimiento cultural para el trabajo “desde la escuela misma”, implementando programas como primarias y bachilleratos artísticos de carácter oficial, que disminuyan progresivamente al Estado su responsabilidad futura en materia laboral. Se promueve, en los jóvenes, una falsa “autonomía” laboral que podría brindarles el ejercicio artístico (como un nuevo espejo para el exhibicionismo y el entretenimiento superfluo), cosa que, en la realidad de los artistas en nuestro país, es distinta.

La educación artística y cultural ofrece la orientación del talento, el reconocimiento como ser activo en la sociedad, sobre todo en la formación del pensamiento crítico, con el cuerpo como agenciador de conocimientos múltiples; es un ejercicio de prospectiva profesional que reivindica otros saberes artísticos instalados entre la educación y el arte como campos de conocimiento.

Por otro lado, las prácticas de aula están soportando procesos de visibilización o de invisibilización, según cuánto convenga y dé réditos. Los estímulos han sido direccionados a partir de las sugerencias de los orga-

nismos internacionales o de acuerdo a la intención de pertenecer o no a dichos clubes.

No obstante, la educación artística no escapa de las situaciones de exclusión. Convocatorias nacionales que se hacen desde el año 2017, para eventos que invitan a “experiencias significativas”, seleccionan los participantes de diferentes regiones y localidades del país, desde áreas no artísticas. En pleno furor por ingresar a la OCDE, se realiza un encuentro nacional en Bogotá que convocaba, de manera concreta, a los saberes en matemática, ciencias y lenguaje, con los mismos criterios que aparecen en las pruebas estandarizadas PISA, impuestas por recomendación de la OCDE.

Ya que las experiencias significativas en arte estuvieron excluidas de esta convocatoria, aparece la iniciativa de invitar a los maestros en artes y deportes de las Instituciones Educativas Oficiales (IEO) a realizar un encuentro en las mismas fechas de aquel al cual no fueron convocados.

Fue un acto en el que se logró reunir a más de cuarenta profesores en Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle que logró el intercambio de experiencias significativas y la visibilización de las prácticas y saberes que se desarrollan. Ante el sentimiento de exclusión, una acción

de visibilización que permitió dar un paso más en la consolidación de una red de maestros de educación artística. Esta iniciativa, que nació como respuesta a un acto de exclusión, ha contribuido a retroalimentar la línea de trabajo de una política pública en educación artística. La voz de las localidades, de los profesores, de los estudiantes y futuros profesionales, adquiere un reconocimiento clave y proactivo en las propuestas de elaboración e implementación de políticas y acciones educativas y artísticas, en nuestro país.

## Ante lo expuesto

Ocultada tras varios asuntos, la realidad educativa presenta una complicada complejidad manifestada por los mismos profesores, rectores y coordinadores quienes, de manera permanente, llaman la atención sobre el gran número de proyectos y acciones, en tiempos comprimidos para su ejecución, con las cuales el Ministerio de Educación, así como las Secretarías de Educación Departamentales y Municipales bombardean a las instituciones educativas que, debido a la gran cantidad de formatos de índole burocrático para diligenciar, tales como informes, preparaciones

de clase, calificaciones, pruebas de evaluación docente entre otros que consumen gran cantidad del tiempo de los responsables. Aunque se hable de calidad, parece que la apuesta principal está en la cobertura para la estadística de resultados, lo que genera una problemática más, si nos referimos a la escuela.

Los desafíos planteados por la OCDE, en materia de educación, derivan en la implementación y desarrollo de políticas públicas para la ampliación de la cobertura en todos los niveles educativos, el aseguramiento de la calidad y la homogeneización de las buenas prácticas en materia de políticas públicas a nivel internacional. Se tiene la idea de que el aumento y desarrollo en estos puntos mejora las condiciones de vida de la población colombiana.

El informe de dicha organización para el año 2012 en Colombia refiere que, en el pasado, el atraso en materia educativa era *“causa y efecto de un sistema incapaz de proporcionar una educación de calidad para todos”*. No se desconocen los esfuerzos que, a la fecha, se han realizado en este ámbito, pero es innegable la desconexión de los entes estatales

(ICETEX, SENA, SNIES, MEN)<sup>6</sup> con las realidades de los que aspiran a ingresar, al sistema de educación superior, mediante créditos y becas.

También existe una desconexión con los niveles de ocupación y empleabilidad de egresados que demanda el sector productivo, reflejada, por ejemplo, en el gran número de graduados endeudados con la banca oficial educativa, que pueden terminar laborando en una actividad por fuera de la que dice su título universitario, por falta de ubicación laboral. Por lo cual pagar la deuda adquirida se convierte en la prioridad y la deben asumir, a la par, con los gastos básicos de vida (alimentación, hospedaje, transporte, salud), es decir empiezan en la lucha por la supervivencia.

Desde el punto de vista del modelo de endeudamiento, a escala nacional, la deuda externa crece y crece sin ver el final y parece que, al igual que el egresado al que nos referimos anteriormente, el país trabaja sin descanso para pagarla. Algo cojea en este prometedor modelo. ¿Se podrá ver, como ejemplo de desarrollo, un progreso “al fiado”?

---

6. Siglas de: ICETEX: Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior; SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje; SNIES: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior; MEN: Ministerio de Educación Nacional.

Lo que aflora de forma tangible es que el Estado, encargado del financiamiento obligatorio de la educación pública por vía del Artículo 86 de la Ley 30 General de Educación Superior acorta, cada vez más, los rubros destinados para tal fin, por gracia de un vicio de forma. En el citado Artículo que acota que el financiamiento de la educación pública se asignará de acuerdo con el índice de precios al consumidor (IPC) se expone que, desde que fue creada la ley se ha congelado el rublo asignado, situación que no concuerda con el aumento de la población estudiantil, que supera los quinientos mil cupos/estudiantes.

En esta lógica, al no haber incremento del IPC los recursos que deberían, por ley, ser girados a la educación pública, versus el incremento de estudiantes, más el incremento en el costo de las matrículas, generan como resultado un sistema al borde del colapso. A esto se suma que la implementación de políticas alternativas como *Ser Pilo Paga* o *Generación E*, solo han contribuido a la desfinanciación de la educación pública en Colombia, desviando los recursos públicos al sistema privado de forma legal.

Ante este panorama, el informe presentado por la OCDE y los beneficios expuestos sobre los modelos de financiamiento, el seguimiento y la cobertura se ajustan más al orden

ficcional, en cuanto a la educación superior se refiere, pues no reflejan el estado actual en el cual opera el sistema educativo colombiano.

En una suerte de privatización oficial, la tendencia es siempre la desfinanciación de lo público, que exime al Estado de su responsabilidad social, a través de imposiciones tributarias a las personas naturales. Esto, junto a la disminución paulatina de impuestos a las rentas de capital e inversión para aumentar las rentas de trabajo, son quizás las acciones que posibilitan la ampliación de la brecha social y el empoderamiento de las redes de corrupción que, inevitablemente, abren huecos fiscales cargados al sistema tributario, es decir a los contribuyentes: un perro que eternamente se muerde la cola.

El sistema educativo no escapa a esta problemática y engrosa el recaudo estatal y privado por vía del endeudamiento en créditos educativos; aquí las buenas prácticas gubernamentales son inexistentes y el panorama real queda oculto entre informes estadísticos, bien maquillados, al mejor estilo de los presentados por el personaje de Beatriz Pinzón para Ecomoda en la famosa telenovela *Betty, la Fea*.

No es una situación exclusiva de Colombia: es un panorama mundial en el que la deuda, generada por

cuenta de los créditos educativos, obedece a políticas de Estado donde, cada vez más, se va corriendo la línea de las responsabilidades sociales y económicas para el crecimiento y el desarrollo. Con responsabilidades exclusivas de los sujetos, desde una perspectiva neoliberal, los niveles de empobrecimiento generados no se ven reflejados en informes de manera tangible: se podría decir que es una pobreza que se oculta (a propósito de la vergüenza que causa a un egresado de maestría o doctorado, confesar que no labora en el área en la cual se graduó).

A manera de cierre, podríamos decir que el modelo social impuesto por la OCDE deja supeditado lo educativo, cultural y social a la economía, cuando debería ser lo contrario: la economía debería servir como dinamizador para el desarrollo de los pilares que constituyen sociedad.

## Conclusiones

Teniendo en cuenta que la OCDE tiene como objetivo: “promover políticas que favorezcan la prosperidad, la igualdad, las oportunidades y el bienestar para todas las personas”, como reza en su página oficial, podemos decir que aún estamos lejos de probar las mieles de esos objetivos bienintencionados pues, por el momento, los programas de gobierno de turno

ganan la partida sobre los programas de políticas públicas.

Evidentemente, las pruebas internacionales han servido, en gran medida, para dar a conocer los problemas de calidad presentados por el sector educación y resaltan la ausencia de políticas que a corto, mediano y largo plazo propenden por los cambios estructurales atemperados al paquete de reformas que establece la OCDE, en materia educativa. Dichas pruebas internacionales evidencian, sobre todo, la gran deuda que tiene el Estado con respecto al desarrollo social de los estudiantes de nuestro país y las grandes diferencias conceptuales y presupuestales entre la educación pública y la privada, sobre todo en lo que respecta a los ciclos educativos de primera infancia y básica y media.

Jesús Martín Barbero (2003) plantea que el término «competencia» se está usando más en la perspectiva de la «competitividad» y que en la de «competencia comunicativa», cuyo sentido y significado son diferentes: la primera está acorde con la ideología del capitalismo y con la segunda, que está asociada al saber cultural y de uso, comprendemos más las génesis de los estudiantes de nuestras ciudades.

Barbero (2003) pone el ejemplo de un estudiante cuya procedencia es

de la zona rural de la costa Atlántica y que estudia en una institución educativa de Bogotá: se enfrenta a una cultura letrada que pone en tensión su cultura, más ligada a lo oral; se encuentra en desventaja por lo que se exige y no por su falta de inteligencia o de poder hacer. Al no contemplar esta diferencia sociocultural, al desdibujarla y estigmatizarla, el estudiante debe hacer un doble esfuerzo: el primero que tiene que ver con el entendimiento de una cultura distinta a la suya; dicha cultura, que no reconoce las formas de expresión asociadas a su procedencia, le exige desde estandarización de la escritura, algo distinto a su saber de vida, lo invita al olvido y quizá, al desprecio de lo que él ha sido y es. Esto sucede, en una misma nación, cuando la estandarización se lleva por delante estos “pequeños detalles” de convivencia. Un segundo esfuerzo se enmarca en la subvaloración a la tradición oral, por encima de la escrita: debe aprender a olvidar su cultura para poder hacer parte de otra que le hace soñar con el desarrollo y la civilización como un algo distinto al mundo que le dio origen.

Lo urbano en Colombia está construido desde múltiples génesis. La movilidad de nuestros conciudadanos al interior de las ciudades y hacia fuera y dentro, es una fuerte constante; atiende a tan diversas causalidades, que ella misma presenta



distintas características que la hacen compleja, pues es un tejido étnico, cultural y de génesis diversos.

¿Cómo entra la educación a jugar en este tipo de problemáticas? Es una situación que un Estado de corte centralista descuida, en detrimento de la periferia racializada de nuestro país, que mira al norte y desatiende su lugar como sur.

El desvío de cualquier buen propósito está en el uso que se le da a la información extraída de dichas pruebas.

Si en lugar de comparar los resultados de las pruebas estandarizadas de un niño de una zona rural del Amazonas con los resultados obtenidos por un niño de su misma edad de un colegio privado de la capital del país, se compararan las condiciones de vida tan desiguales y se tratara de buscar un equilibrio, el efecto sería más provechoso para los fines de la educación.

¿Para qué evaluar, si no es para proponer acciones de mejora? Un país como Colombia, con brechas tan marcadas de accesibilidad y de riqueza, ¿se puede medir con el mismo rasero de otros países con mayores niveles de desarrollo y con menor brecha de desigualdad social?

El apoyo de las organizaciones internacionales ha sido clave para orientar el cumplimiento de los objetivos en materia de educación a nivel mundial; sin embargo, y a pesar de las inversiones económicas y técnicas, los resultados no han sido los esperados, pues la balanza del interés de las organizaciones tiene mayor peso en el crecimiento económico que en el bienestar social (Ordóñez y Rodríguez, 2018, p.9).

Entonces, es necesario fortalecer y escuchar la voz de quienes participan en los diferentes lugares del mapa educativo lo que permita: reconocer los diferentes lugares de enunciación; promover garantías políticas y de existencia sobre sus realidades y su posibilidad de transformación a un mundo habitable para todos. Es lo que nos lleva a un pensamiento ecológico de la educación en general y, en especial, de la artística.

La pregunta que sirve, a la vez, para cuestionar la problemática ante esta radiografía, la proponemos así: ¿Cómo puede, un país pluriétnico y multicultural, avanzar en términos de políticas públicas en lo educativo y en otras esferas de la vida en general, de forma que no oculte lo que somos y, por el contrario, sirva para su afirmación?

Lo normal hay que problematizarlo, tensionarlo.

En cuanto a la posibilidad de unificar objetivamente las disposiciones, es posible entender la intervención de tantos actores en el diseño de reformas educativas como un aspecto positivo; sin embargo, todo cambia cuando el peso de los actores internacionales es mayor que el de las instituciones nacionales, no es posible garantizar el logro de los resultados a largo plazo, ya que los criterios de diseño de las políticas se basan en necesidades exteriores, que en muchas ocasiones no se adaptan a las de cada región, dando como resultado políticas incoherentes que proyectan en la sociedad expectativas no realizables, lo que lleva a un desgaste de la actividad política, social y económica del país y, lo peor de todo, provoca nuevas reformas cuya base es un sistema educativo fuera del contexto nacional (Herrera y Acevedo, 2004, p. 79, citado en Ordoñez, M. y Rodríguez, B., 2018).

## Lista de referencias

- Albán, A. (2009). Artistas indígenas y afrocolombianas: Entre las memorias y cosmovisiones estéticas de la re-existencia". En Mignolo, W. y Palermo, Z. (2009). *Arte y estética en la encrucijada descolonial*. Buenos Aires: Del Signo.
- Aristegui Noticias. (2 de abril de 2020). Dussel reflexiona sobre la epidemia: la humanidad cambia de objetivos o se hará el harakiri. [Archivo de video]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=Zj-MaYo1cmDQ&feature=emb\\_err\\_watch\\_on\\_yt](https://www.youtube.com/watch?v=Zj-MaYo1cmDQ&feature=emb_err_watch_on_yt)
- Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*. N.º 32 (2003), pp. 17-34.
- Cantillo, S. (2020). Estudio ubica a Colombia como el país más corrupto del mundo. Consultado el mes de mayo de 2020. Recuperado de <https://www.elheraldo.co/colombia/estudio-ubica-colombia-como-el-pais-mas-corrupto-del-mundo-694743>
- Colombia entra a la OCDE. *Revista Virtual Dinero* (2020). Sesión ECONOMÍA | 4/28/2020. Consultado en el mes de mayo de 2020. Recuperado de <https://www.dinero.com/economia/articulo/colombia-entra-a-la-OCDE/284669>
- Duzán, M.J. (2020). La corrupción no le teme ni al coronavirus. *Revista Semana*. Consultado en mayo de 2020. Recuperado de <https://www.semana.com/opinion/articulo/la-corrupcion-no-le-teme-ni-al-coronavirus/667504>
- El Tiempo – AFP-. (2015). Los pros y contras de la OCDE. El tiempo. Consultado el 30 de noviembre de 2019. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15868136>
- Emisora Udea. (2015). Ingresar a la OCDE es la tercera oleada de reformas neoliberales. [Archivo de video] Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=x-z8qDLaEvZ8>
- Garzón Forero, J. (1997). La universidad es la mejor etapa de la vida. Conferencia realizada en la Universidad Autónoma de Occidente. Santiago de Cali, 1997. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/fxpBytf-1ZOM>

- Iregui, A., Melo, L. y Ramos, J. (2006). La educación en Colombia: análisis del marco normativo y de los indicadores sectoriales. *Revista de Economía del Rosario*. Banco de la República, Colombia.
- Lahera, E. (1999). *Introducción a las políticas públicas para la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL*. Material del Doctorado en Educación Universidad San Buenaventura Cali, 2020.
- Mina, J., Gómez, J. y Sánchez, M. (2020). Notas del seminario *Educación en el Contexto Latinoamericano*, Dra. Martha Vergara Fregoso. Doctorado en Educación Universidad San Buenaventura Cali, 2020.
- OCDE (2012). Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en Colombia. Ed. OCDE y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/el Banco Mundial.
- OCDE. (2019). Estrategia de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor. España: Fundación Santillana para la edición en español. Consultado el 20 de noviembre de 2019. Recuperado de [https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/11499/ENSAYO\\_20140321.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/11499/ENSAYO_20140321.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ojeda, D. (25 de mayo de 2018). Colombia, el séptimo país más preparado en materia tecnológica de América Latina. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/tecnologia/colombia-el-septimo-pais-mas-preparado-en-materia-tecnologica-de-america-latina-articulo-790656>
- Ordóñez, M.; Rodríguez, B. (2018). Influencia de los organismos internacionales en las reformas educativas de Latinoamérica. *Educación y Ciudad* No. 34. Enero - Junio de 2018 ISSN 0123-425 Web-online 2357-6286, pp. 101-112.
- Revista Semana (2018). Entrevista: ¿Cómo ve la OCDE la educación en Colombia? *Revista Virtual Semana* – 7/19/2018. Consultado el día 1 de diciembre de 2019. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/que-dice-la-OCDE-sobre-la-educacion-en-colombia/575903>

Semana Noticias (2020). Artículo:  
*Policía gastó más de \$9 mil millones en 23 camionetas blindadas*. Recuperado de <https://www.semana.com/semana-tv/semana-noticias/articulo/coronavirus-policia-gasto-mas-de-9-mil-millones-en-23-camionetas-blindadas/666516>

Treviño, E., Villalobos, C., y Baeza, A. (2016). *Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al TERCE*. OREALC/UNESCO.

# *Sección 1*



# **Neuroética y su relación con la educación contemporánea**

*Neuroethics and its relation to contemporary education*

**Willian Guerrero Collazos**

## Resumen

La relación entre la neuroética y la educación tiene su punto de inflexión a partir de la aplicación de los actuales adelantos en neurociencia. En este texto se analizarán conceptos fundamentales para facilitarles a profesores, estudiantes y padres de familia el acercamiento al debate entre la postura científica y la tradición humanista de la filosofía y la psicología. Para los neurocientíficos, los métodos interpretativos humanistas, propios de la educación, están desactualizados porque no se sustentan en datos empíricos, razón por la cual las nociones de conciencia e identidad, por ejemplo, resultan inexactas cuando se definen según la argumentación filosófica o desde la explicación psicológica tradicional.

**Palabras Clave:** conciencia, cerebro, educación, neuroética, neuromito, neuroplasticidad.



## Abstract

The relationship between neuroethics and education has its turning point from the application of current advances in neuroscience. This text will analyze fundamental concepts to make it easier for teachers, students and parents to approach the debate between the scientific position and the humanistic tradition of philosophy and psychology. For neuroscientists, the humanistic interpretative methods of education are outdated, because they are not supported by empirical data, which is why notions of consciousness and identity, for example, are inaccurate when defined according to philosophical argumentation or from psychological explanation traditional.

**Keywords:** *consciousness, brain, education, neuroethics, neuromyth, neuroplasticity.*

A partir de los conceptos de moral<sup>1</sup> y ética<sup>2</sup>, surge un vínculo con las neurociencias y su aplicabilidad en el campo de la educación, que es el tema sobre el que gravita el presente artículo. Son muchas las inquietudes que constituyen el entramado entre los conocimientos provenientes de los estudios sobre el cerebro humano y su influencia en el comportamiento, pero, sobre todo, en lo concerniente al acto educativo, ya sea en contextos formales o informales. Ante estos supuestos contextuales es factible aludir a una cuestión central: ¿puede evaluarse la realidad moral del ser humano solamente con las estructuras fisiológicas cerebrales, prescindiendo de la reflexión ética? Según lo han llegado a plantear algunos neurocientíficos, solo bastaría la lectura cerebral

para comprender la acción humana y sus implicaciones éticas, con el fin de superar los inconvenientes propiciados por las especulaciones subjetivas del método dialéctico-hermenéutico aplicado por los filósofos.

Para algunos científicos, defensores acérrimos de las neurociencias, todo lo que el ser humano puede conocer se sustenta en la base cerebral, desde una perspectiva positivista y cerrada, sin permitir la mediación de otras disciplinas, en particular las humanistas. También existe otro grupo de investigadores que aceptan, tímidamente, la relación entre la conciencia, el cuerpo, las emociones y los sentimientos, lo cual indica que se concibe al ser humano como un todo, pero con un acento que se mantiene dentro de una postura materialista (Damasio, 2010). Aprovechando el punto intermedio entre el ala radical de la ciencia y la que es moderada, se abre un puente con la neuroética<sup>3</sup> que permite un acercamiento entre las dos corrientes mencionadas.

---

1. [latín: moralis. Relativo a las costumbres]. Se refiere al conjunto de creencias, costumbres, valores y normas que orientan el comportamiento humano para distinguir entre el bien y el mal. Por consiguiente, la moral se refiere a aquellos constructos significativos, heredados culturalmente, que les aportan identidad y estabilidad a las personas.

2. [griego: éthicós. Relativo al carácter de los actos humanos]. Término que designa al ejercicio de la reflexión racional sobre las distintas concepciones morales para hallarles factores comunes en términos de racionalidad que, en lo posible, puedan identificarse como principios universales. En otras palabras, la filosofía moral, como también se le llama a la ética, busca la efectividad y la aplicabilidad de las acciones morales en un contexto global.

---

3. La neuroética, como disciplina del conocimiento, nació en el año 2002, en el congreso organizado por las universidades de Stanford y California en San Francisco, los días 13 y 14 de mayo, al cual asistieron varios especialistas de diversas profesiones, interesados en el funcionamiento del cerebro humano. Con anterioridad, en 1989, el experto oriundo de Illinois, Ronald Eugene Cranford (1941 - 2006), utilizó el término frente al interrogante: ¿Qué tipo de asesoramiento ético puede aportar el neurólogo a un comité de ética?

Desde la perspectiva reflexiva y aplicada, se encarga del análisis crítico sobre los alcances de la investigación científica en torno al cerebro humano y su relación con los contenidos morales que constituyen a la acción del ser humano (Gazzaniga, 2006).

Con el análisis de estas definiciones, tan relevantes y complejas, en el marco de un estudio profundo sobre el cerebro humano, surge la cuestión si, al revisar nuestros imperativos morales, estos tienen una relación intrínseca con los estímulos cerebrales o si es suficiente una lectura de los mapas cerebrales para establecer una medida común, que permita establecer una ética universal. Estos matices, sobre la misma pregunta, revelan que existe una seria preocupación por la relación entre las neurociencias y la ética.

Con la cuestión planteada, se pone de relieve que toda investigación científica debe beneficiar a la humanidad y no ocasionarle daño. En este sentido, las neurociencias aportan el conocimiento para tratar y prevenir enfermedades como la esquizofrenia, el Alzheimer, la demencia senil, la enfermedad bipolar o la arterioesclerosis, siendo su finalidad prolongar la salud neuronal en la vejez y mejorar las capacidades cognitivas (memoria y atención). Todo ello enmarcado en el gran asunto del mejoramiento de nuestra especie, además de la preo-

cupación relacionada con los casos de muerte cerebral, entre otros temas semejantes.

Los avances en las neurociencias también permiten diagnosticar, tratar y prevenir los comportamientos violentos y, si los tribunales lo aprueban, recurrir a datos cerebrales para resolver asuntos penales. Ante este tipo de casos, es preciso anotar que, en un tribunal, importa determinar si un implicado en un delito obró con racionalidad o si, por el contrario, carecía de ella. Son los posibles escenarios que, en materia de justicia, por ejemplo, tratan de medir los alcances sociales en nuestro contexto global, tras la aplicación de los adelantos científicos, sobre la base del cerebro humano y sus implicaciones en la defensa de los derechos humanos, que se relacionan con el fundamento moral en torno a la dignidad de las personas (Cortina, 2011).

Sobre la base funcional, se confirma la enorme plasticidad del cerebro, llamada *neuroplasticidad*, correspondiente a una gran capacidad de adaptación y aprendizaje, según el comportamiento y la experiencia personal que, si bien disminuye con la edad, no desaparece del todo con el paso del tiempo. Es un concepto que indica cambio en las estructuras moleculares, la expresión genética y la conducta (Mora, 2017a). De acuerdo con esta definición, se ha demostrado

que es posible mantener la actividad mental constante hasta una edad bien avanzada, siguiendo un estilo de vida dinámico y estimulante en un entorno favorable, acompañado de una buena alimentación.

En este orden de ideas, podemos saber cuáles son los momentos más adecuados para que una persona aprenda cualquier cosa. Al respecto, se han adelantado estudios que demuestran la inagotable capacidad del ser humano para asimilar la información y las experiencias, según sus condiciones neurológicas (Gazzaniga, 2006). Por ejemplo, la influencia que tiene el uso de dispositivos tecnológicos, al evaluar el comportamiento, mediado por la relación entre la razón y las emociones, analizando si, de manera positiva, tal relación contribuye a que seamos felices o si, por el contrario, la tecnología puede aislar al ser humano, haciéndolo sentir desdichado.

Todas estas promesas (mejoras cognitivas, mayor adaptabilidad, objetividad funcional, etc.) deben ser tomadas como la materia de estudio para la neuroética. Pensando en el desarrollo y el bienestar de la sociedad, la neuroética debe sostener el principio de *no maleficencia*, x de ahí se pueden derivar una serie de cuestionamientos (Cortina, 2011).

Entre ellos, el uso correcto de técnicas intervencionistas que pretenden mejorar el rendimiento físico e intelectual de las personas, ¿gozan de legitimidad en su aplicación? ¿Están al alcance de toda la población? Sin pasar por alto que tales prácticas se relacionan con los diversos ideales de vida buena concebidos por la humanidad.

En el campo de la genética, relacionado con la justicia, tanto en la implementación como en la distribución, hasta qué sector de la población alcanzaría el producto de las investigaciones en materia de salud y reproducción asistida. Por otro lado, el derecho fundamental a la intimidad podría verse afectado cuando se incluyen las lecturas cerebrales como pruebas legales, en este caso ¿pueden admitirse con el fin de inculpar a alguien para sustentar su responsabilidad en un crimen, por ejemplo? En este orden de ideas, ¿se podría descubrir que existen personas con inclinación innata al mal? Algunos han propuesto la creación de un consejo de seguridad neurocientífica para identificar las tendencias terroristas (Moreno, 2010).

Estos interrogantes son una pequeña muestra del cúmulo de inquietudes que se entrecruzan con el tema de la subjetividad, en términos de identidad personal, y su relación intrínseca con la construcción de la

conciencia individual y la educación moral. Con el fin de generar un marco de comprensión pertinente, es preciso analizar los alcances de una noción tan compleja como es la definición del «yo». A continuación, se exponen algunas posturas éticas y científicas que ejemplifican los alcances de dicho debate, que bien describe una larga tradición crítica en el contexto académico.

## La fundamentación del yo

El concepto de identidad personal y su relación con la idea del bien, constituyen un binomio que ha logrado captar el interés en muchos campos del conocimiento. Pero de manera especial ha suscitado muchas inquietudes en el ámbito de la ética, conocida también como filosofía moral, porque describe una serie de interrogantes que van ligados al campo de la biología, en tanto que el ser humano es una especie del reino animal, pero sujeto a un imperativo moral que va unido a su naturaleza racional.

Actualmente, son muchos los interesados en desentrañar y esclarecer el debate entre dos cuestiones: lo correcto en la acción humana y la bondad del ser. En establecer los alcances morales del deber, por encima

de lo concerniente a la naturaleza de la vida buena, sobrepasando algunos límites que antes se consideraban exclusivamente sagrados. Como es el caso de la clonación, la eutanasia o el aborto que, en últimas, son temas con un inagotable carácter controversial, porque tanto defensores como contradictores se esfuerzan en dar sus mejores argumentos para ganar reconocimiento y obtener la protección legal a sus requerimientos, sustentados en la igualdad y el respeto a la diversidad.

El debate entre posturas anti-téticas, como las mencionadas, trae consigo una serie de reflexiones que fortalecen la convergencia de múltiples respuestas para un mismo interrogante: ¿existe el *yo* como una realidad inamovible? En primera instancia, el «yo» como definición ofrece un sinnúmero de acepciones relacionadas con las de *cognición* y *conciencia*. Ambas, aportan un sentido específico sobre la percepción que tiene de *sí mismo* un sujeto, en relación experiencial con la interioridad y la exterioridad de su entorno vital (E.T. Higgins, 1987).

Aunque, con el paso del tiempo, la definición del «yo» ha experimentado muchos cambios; el hecho de ser susceptible al análisis recurrente le da un rango de pertinencia constante, porque es un concepto requerido para entender la complejidad humana,

más allá de lo biológico, con el fin de establecer diálogos interdisciplinarios que permitan el avance en las investigaciones que tienen al ser humano como objeto de estudio.

En segunda instancia, el «yo» indica *identidad y orientación*. Por medio de la contrastación, *la identidad* designa los rasgos específicos de la persona que se hacen tangibles, originando factores como la individualidad y el sentido de pertenencia. Con el término *orientación* se designa la capacidad de adaptación que despliega el sujeto en su comportamiento, por el alcance de las acciones que demarcan su forma de ser, concretamente con los roles que asume a nivel social (E.T. Higgins, 1987).

A partir de estas definiciones, son muchas las voces que disienten sobre la existencia del «yo» como algo demostrable a partir de argumentos exclusivamente filosóficos. Al respecto, en recientes investigaciones científicas se ha debatido, por la vía de la experimentación; tal es el caso del médico colombiano Rodolfo Llinás (2002), quien afirma que la explicación biológica y evolucionista del surgimiento de la cognición se sustenta en el sistema nervioso, negando así lo trascendente del «yo» y la «conciencia de sí mismo» que distingue al ser humano de las demás especies. En palabras del científico: «*La subjetividad es la esencia*

*constitutiva del sistema nervioso (...) la conciencia como sustrato de la subjetividad, no existe fuera del ámbito de la función del sistema nervioso*». Así las cosas, para Llinás no es factible entender la conciencia más allá del sentido biológico, medible por sus efectos cuantificables en un contexto pragmático neuronal, físico y químico, libre de elucubraciones no demostrables.

En el orden fisiológico, para la comunidad científica, entender las funciones motoras, ligadas a la dinámica cerebral, resulta suficiente para comprender al ser humano, indicando la irrelevancia y la obsolescencia de cualquier teoría, o marco interpretativo, que esté fuera de la investigación científica adelantada en un laboratorio.

Si bien es cierto que la experiencia consciente surge como resultado del funcionamiento de cada cerebro individual, no es posible compartirla para su observación directa de la misma manera que es viable compartir los objetos de la física. Es la postura que sostienen el premio nobel de fisiología, Gerald Edelman, con el psiquiatra Giulio Tononi (2002) y especifican que *la introspección no aporta a la ciencia la información suficiente sobre el funcionamiento subyacente del cerebro*. Sin embargo, ambos investigadores parten del supuesto que la conciencia surge dentro del

orden material de ciertos organismos, pero no consideran que la conciencia, en toda su plenitud, surja únicamente del cerebro, sino que las funciones superiores del cerebro requieren de la interacción con el mundo y otras personas.

Edelman y Tononi asumen una actitud conciliadora cuando expresan que, en el estudio de la conciencia, es igualmente importante el aporte de la investigación científica como la reflexión adelantada por la filosofía. Es, precisamente sobre este punto, en el que ambos autores expresan, de manera contundente, su desacuerdo con posturas dualistas o de reduccionismo extremo, tanto en los filósofos como en los científicos:

En efecto, nuestros esfuerzos por discernir los orígenes de la conciencia topan con una limitación fundamental que surge, en parte, de la suposición de que basta con pensar para revelar las fuentes del pensamiento consciente. Esta suposición es tan claramente inadecuada como lo fueron, en su tiempo, los esfuerzos por comprender la cosmogonía, la base de la vida y la estructura fina de la materia sin la ayuda de observaciones y experimentos científicos. De hecho, los filósofos no han destacado tanto por su capacidad para proponer soluciones al problema como por su habilidad para señalar hasta qué punto el problema es intratable (...) Y

a los científicos, ¿qué tal les ha ido en sus intentos por explicar el misterio? Si dirigimos nuestra mirada a la psicología veremos que la «ciencia de la mente» siempre tuvo problemas para situar lo que debería ser su tema central – la conciencia – dentro de un marco teórico aceptable (...) Sin embargo, como indica la profusión de preguntas e hipótesis, decididamente falta algo en los intentos por identificar la base neuronal de la conciencia en este o aquel grupo de neuronas (...) no es de extrañar que algunos filósofos vean en estos intentos un excelente ejemplo de un error categórico: el error de atribuir a las cosas propiedades que no pueden tener (Edelman & Tononi. 2002, pp. 20-22).

En últimas, ambos investigadores expresan que, lo fundamental, es centrarse en los procesos neuronales que realmente puedan explicar las propiedades más centradas en los procesos neuronales relacionados con la conciencia, sin detenerse exclusivamente en las áreas del cerebro de manera aislada. Adhiriéndose a lo postulado por William James, cuando explicó la conciencia como un proceso privado, selectivo y continuo, pero en constante cambio (James, 1989). En estos términos, la conciencia es una *entidad unificada*, por la que cada persona es dueña de una *estructura consciente* con una *huella de conciencia* individual.

Con una mirada retrospectiva, en el contexto de la pregunta por la fundamentación de la *autoconciencia*, el filósofo John Locke, en su *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1690), plantea, de manera hipotética, una situación para explicar lo que sucedería con la muerte de un príncipe y un zapatero si ocurriese un cambio singular: que el alma del príncipe pase al cuerpo del zapatero. Hecho ante el cual surge la controversia de si el príncipe conserva o pierde su identidad de origen. Situación que podría trasladarse al caso del trasplante de cerebros: ¿qué podría esperarse con respecto a la subjetividad del príncipe? La respuesta tiene un matiz bien interesante, según las conclusiones del propio Locke:

Porque suponiendo que un espíritu racional es lo que constituye la idea de hombre, será fácil saber que es el mismo hombre, es decir el mismo espíritu, bien separado de un cuerpo, bien dentro del cuerpo. Y suponiendo que lo que constituye un hombre es un espíritu racional unido vitalmente al cuerpo con una ciega conformación de partes, el hombre será el mismo mientras ese espíritu racional permanezca así unido, con esa conformación vital de partes, aunque continuando en un cuerpo de partículas fugaces sucesivas. Pero si para

alguien la idea de un hombre no es sino la unión vital de partes con una cierta forma exterior, en tanto esa unión vital y esa forma exterior permanezcan en una composición que no sea de otro modo él mismo, sino por la sucesión continuada de partículas fugaces, será el mismo hombre (Libro II, capítulo XXVII, numerales 17- 31).

Más allá de las condiciones corpóreas, que son accidentes, la condición racional va unida a la idea de ser humano. En la fugacidad existencial de cada persona pueden identificarse diversos aspectos que permiten indicar que lo particular y lo general logran armonizarse de manera significativa, en cuanto a la capacidad de percepción de la realidad en cada sujeto. Desde la perspectiva de Locke, el factor común entre la racionalidad y lo no racional puede ser analizado desde una postura hedonista, frente a lo que originaría el placer o el dolor y sus efectos entendidos como bondad o maldad.

En la complejidad de la postura planteada por Locke, las motivaciones más simples pueden ser ocasionadas por el malestar que sustenta la presencia de un deseo que debe ser satisfecho; tanto en los humanos, como en los no humanos, las funciones físicas y emocionales de nutrición



o de reproducción están en el orden de la supervivencia, la distinción entre ambas especies está en la manera de acceder a la satisfacción de tales funciones. En el caso de los humanos se destaca la capacidad de trascender lo instintivo, llevándolo al discernimiento entre las opciones que se le presenten, acogiendo su capacidad de elección, pero con un sentido responsable.

No obstante, en la naturaleza humana existen motivaciones deterministas relacionadas con la sublimación de los instintos y su correspondencia con los presupuestos morales. Una persona puede elegir algo que le signifique bienestar y seguridad, aún en detrimento del bienestar de otros, lo cual puede estar justificado desde la noción particular de lo moral, en un contexto de apropiación relativizado por un marco ético de interpretación totalitario.

En este sentido, el control de la racionalidad puede entenderse como una manera de ser amparada en un marco legal, cuyos hábitos se han modelado de acuerdo a un imaginario ampliamente aceptado. Como lo ocurrido en Auschwitz, durante la segunda guerra mundial, donde el uso del poder ilimitado pudo conducir al genocidio, entre otras atrocidades que niegan la bondad y la cordura de muchos seres humanos, aunque sus decisiones se ajusten a una raciona-

lidad operante, sin ningún rastro de contrición motivado por la empatía o la compasión.

Por su parte, las neurociencias prometen mejorar las condiciones de la vida humana, no sin antes expresar grandes interrogantes. Con este propósito “la *neuroética* se define como el estudio de las cuestiones éticas que surgen cuando los descubrimientos científicos acerca del cerebro se llevan a la práctica médica, a las interpretaciones legales y las políticas de salud y los programas del ámbito social” (Cortina, 2011).

Esta definición se ubica en el campo de una ética aplicada, que se fundamenta en teorías éticas precedentes (kantiana, utilitarista, pragmática, etc.) las cuales son aceptadas por quienes las van a aplicar y, a continuación, se plantean una serie de problemas ajustados al enfoque ético que sirve como marco de evaluación (Cortina,1986). Si se trata del enfoque kantiano, por ejemplo, todo procedimiento que instrumentalice o cosifique a la persona será cuestionado irrenunciablemente, porque va en contra de la dignidad humana.

El marco evaluativo corresponde a un examen que indaga sobre lo correcto y lo incorrecto, lo que se considera bueno o malo en el tratamiento del cerebro humano, en su perfeccionamiento o en la cuestiona-

ble manipulación invasiva del mismo. Ante estos escenarios, la neuroética quiere orientar a los científicos en la incorporación de códigos éticos para distintos ámbitos, por lo cual se define su naturaleza interdisciplinar<sup>4</sup>.

No obstante, la neuroética forma parte de una cultura «*neuro*», que indaga por las bases cerebrales de toda la actividad humana, por lo cual pueden colegirse dos sentidos desde la neuroética, según lo planteado por Adina Roskies (2002): *la ética de la neurociencia*, que intenta desarrollar un marco ético para regular la conducta en la investigación neurocientífica y en la aplicación del conocimiento neurocientífico a los seres humanos, mientras que *la neurociencia de la ética*, se refiere al impacto del conocimiento neurocientífico de la ética misma, ocupándose de las bases neuronales de la *agencia* o conducta moral.

---

4. No puede desligarse la relación entre la neuroética y la bioética. En 1970, el bioquímico estadounidense Van Rensselaer Potter acuñó el término «bioética» para referirse a un campo aplicado, de la ética, que se ocupa de la vida humana amenazada por los adelantos tecnológicos, integrando la biología, la ecología, la medicina y los valores humanos. Posteriormente, en 1988, Potter también propuso la expresión bioética global.

## Las bases cerebrales y los fundamentos morales

Un propósito ineludible es identificar el marco biológico y las bases de la conducta moral para obtener elementos de juicio que respondan a la recurrente pregunta filosófica ¿qué debemos hacer moralmente? Por eso, al indagar sobre las bases de la conducta moral, se busca fundamentar la reflexión y la acción del ser humano, con el fin de afirmar o redefinir los alcances de los derechos humanos en el mundo contemporáneo, contingente y globalizado.

Para desentrañar *qué es lo moral* se debe distinguir entre *las bases cerebrales* y *los fundamentos de lo moral*. En primera instancia, según la perspectiva científica, si las bases cerebrales son universales, se tendría una ética universal fundamentada en el cerebro (Cortina, 2011). Por consiguiente, las bases de una conducta son plurales porque son diversas las bases psicológicas, las sociales, las económicas o políticas; por tanto, las bases cerebrales son necesarias para desarrollar una conducta moral. Hay que indagar qué zonas del cerebro están implicadas en esa conducta.

En segunda instancia, la fundamentación de lo moral radica en la opción que tomaría una persona para actuar en un sentido o en otro. En este sentido, la fundamentación está en el razonamiento para elegir lo conveniente, apoyándose en el análisis de los términos que es lo propio de la reflexión filosófica.

En el caso de la falacia naturalista de Hume que dice: «*de la descripción de lo que es, no se siguen las razones de lo que debe ser*» se puede sintetizar que «del *es* no se sigue el *debe*». Interesa saber cómo funciona el cerebro, pero este se desarrolla en la medida en que entra en contacto con el entorno. El cerebro se va cultivando con las decisiones que se van tomando, en este sentido el desarrollo se construye y para construir el desarrollo se debe responder: ¿Por qué actuar en un sentido u otro? Porque si se desarrollan las emociones positivas, por ejemplo, habrá más motivos para ser feliz.

La pregunta por la fundamentación ética radica en el ¿por qué debo? Lo cual implica una respuesta que se origina en la noción de *autoconciencia*, ligada a la capacidad de raciocinio, que acontece sobre la base de la fisiología cerebral, que llevan a que el sujeto argumente indicando que hay cosas «que valen por sí mismas», que «son un fin en sí mismas», aunque no proporcionen tanta emoción o felici-

dad (Piaget, 1999). Tal es el caso del derecho a la vida o la libertad, bienes inalienables para el ser humano porque, de ellos, depende su desarrollo y autorrealización, no son negociables y se establecen como un imperativo moral.

En este sentido, la neuroética debe armonizar lo conocido sobre las bases cerebrales con las reflexiones sobre la naturaleza de la moralidad. De ahí se desprende la posibilidad que una ética universal, basada en el cerebro, entre en diálogo con un posible modelo de organización política acorde con las necesidades actuales. Sin dejar a un lado la importancia que tiene la libertad, como una exigencia moral universal, para garantizar la acción humana sin restricciones que devengan en autoritarismos que deterioren el ejercicio de una ciudadanía responsable (Cortina, 2011).

De acuerdo con lo anterior, la *neuroeducación* constituye un campo del conocimiento donde confluyen las ciencias que estudian el sistema nervioso del ser humano, la psicología y la pedagogía. Por su condición integradora, la *neuroeducación* se basa en los aportes que provienen de la *neurociencia*, enfocándose en las conexiones neuronales, la estructura y el funcionamiento del cerebro. Entra en diálogo con la *psicología* cuando se interesa por el comportamiento humano, las emociones, los senti-

mientos y el pensamiento crítico; se complementa con la *pedagogía*, que estudia los fundamentos y el desarrollo del acto educativo, en cuanto a los métodos que propician las condiciones del aprendizaje (Mora, 2017b).

El objetivo de la *neuroeducación* es mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje y los programas educativos, tomando en cuenta la relación entre la estructura y funcionamiento cerebral con el sistema nervioso y la influencia ejercida por la genética en contacto con el medio ambiente (Morris, 2014). En un sentido más amplio, la *neuroeducación* constituye un enfoque innovador sobre la enseñanza y los alcances que esta tiene para estimular el cerebro en cuanto a las habilidades y talentos ejercidos en el ámbito de la educación formal; también como una herramienta que ayuda a detectar dificultades físicas y emocionales de los estudiantes en los espacios académicos (Mora, 2017b).

Adicionalmente, la *neuroeducación* define que la enseñanza no se limita únicamente a la transmisión de conocimientos, sino que, en dicho proceso, debe tomarse en cuenta la influencia ejercida por los diversos contextos culturales donde viven los estudiantes, que van desde la familia hasta el gran conglomerado social (Caballero, 2017). Incluye también el desarrollo de las habilidades mentales, la adquisición de valores y de hábitos;

en últimas, todos aquellos elementos que integran el estilo de vida de los sujetos en formación. Con esta definición, la enseñanza en las instituciones educativas debe orientarse al mejoramiento de las habilidades, destrezas y capacidades en lo cognitivo, emocional, moral y social que los estudiantes adquieren progresivamente en cada una de las etapas de formación, conforme se van incorporando significativamente las bases específicas del conjunto de conocimientos en armonía con el desarrollo cerebral.

Con miras al adecuado desarrollo humano, en el campo educativo, uno de los desafíos más apremiantes tiene que ver con el esclarecimiento de algunas concepciones erróneas derivadas de la relación entre las neurociencias y la educación, en su sentido pedagógico más amplio. A esas concepciones, que se originan en una mala interpretación y la consecuente aplicación de los resultados obtenidos en las investigaciones neurocientíficas, se les ha denominado *neuromitos*, sobre los cuales se hace referencia a continuación.

## Los neuromitos en la educación

El neurocirujano inglés Alan Crockard, introdujo el término *neuromito* en los años ochenta del siglo XX, para referirse a las ideas “no científicas” sobre el cerebro humano en el contexto médico. Por consiguiente, los *neuromitos* son aseveraciones, sobre el cerebro y su funcionamiento, que surgen de malas interpretaciones de los resultados científicos de la neurociencia. Este tipo de apreciaciones, particularmente, ha llegado a las aulas de clases y, por su carácter impactante, se ha instalado en el imaginario y las prácticas de muchos docentes.

El término neuromito o neuromitología se refiere a la forma rápida y simple como se transmiten ciertos resultados científicos, interpretados incorrectamente y apresuradamente como contribuciones de la neurociencia a la educación. Dentro de ellos: el mito del cerebro izquierdo – cerebro derecho, sobre la dominancia o especialización de los hemisferios cerebrales; el mito de los periodos críticos o disposición única del cerebro para ciertos aprendizajes y el de la sinaptogénesis, periodos en los que supuestamente son más efectivas las

intervenciones educativas (Caicedo, 2016, p. 24).

El contexto cotidiano en el cual se difunden los neuromitos incluye folletos educativos, noticias, *blogs* de internet, libros, conferencias, etc., que prometen la solución inmediata y definitiva para mejorar los procesos de aprendizaje, sin tener en cuenta las particularidades que aportan al conocimiento las investigaciones científicas llevadas a cabo con responsabilidad, carentes de intereses consumistas. Según un informe publicado en la revista *Nature Reviews Neuroscience* (Howard-Jones, 2014) los neuromitos más frecuentes en el ámbito educativo son los siguientes:

### »**Hemisferios cerebrales especializados**

El mito de los dos hemisferios cerebrales «izquierdo – derecho» obedece a una supuesta especialización funcional, por la cual diversas habilidades y preferencias se adquieren en el hemisferio izquierdo, referidas al procesamiento del lenguaje, en tanto que la información visual y espacial se aloja en el hemisferio derecho.

Esta interpretación indica que los estilos cognitivos adquieren una dualidad muy marcada: para el izquierdo se atribuye la racionalidad analítica y

para el derecho se destina lo intuitivo y lo emocional. De ahí que, tradicionalmente en la cultura occidental, se haya favorecido el pensamiento del hemisferio izquierdo porque se relaciona con la enseñanza de las habilidades lingüísticas, las competencias en lectoescritura y los conocimientos matemáticos. Sumados todos estos componentes, se ha determinado que involucran de modo unilateral el desarrollo del pensamiento analítico, lógico e inductivo.

Tras el análisis de un número representativo de escáneres cerebrales de resonancia magnética funcional (fMRR), se pudo constatar que el cerebro no funciona por segmentos desligados, lo cual indica que la postura determinista de que algunas personas son más creativas porque su hemisferio derecho presenta mayor actividad, o en el caso de las personas que utilizan constantemente su hemisferio izquierdo llegan a ser más lógicas y analíticas en sus razonamientos (Nielsen et al., 2013).

Desde la base de las investigaciones neurocientíficas recientes, se puede concluir que no hay evidencia alguna para sustentar la división funcional del cerebro, porque lo que en realidad ocurre es que el cerebro constituye una unidad funcional, donde ambos hemisferios trabajan coordinadamente, sin importar la magnitud o la complejidad del ejercicio cognitivo que estén desarrollando.

La recurrente y artificiosa división de los hemisferios cerebrales resulta bastante parcializada en lo cognitivo y en lo existencial, restándole importancia a la evidente relación dinámica que existe entre el sistema de comunicación que integra a todas las neuronas, puesto que los dos hemisferios se conectan por medio de cientos de miles de axones, que son las ramificaciones que unen a las neuronas entre sí.

Muchos estudios han demostrado, igualmente, que existen varios circuitos cerebrales partícipes en la articulación del lenguaje, de ahí que no se verifique, en realidad, que la totalidad de un hemisferio cargue con la responsabilidad de recibir toda la información y que el otro adopte un rol pasivo de manera absoluta (Mora, 2017a). En este sentido, una vez más, se entreteje un serio cuestionamiento sobre tal postura, porque la actividad cognitiva se lleva a cabo con todo el cerebro y no solo por unos sectores de este en particular (siempre y cuando la persona, por ejemplo, no haya sufrido un accidente cerebral o cualquier otra alteración de orden estructural).

## » **Capacidad cerebral al 10%**

En más de una oportunidad se ha dicho que el ser humano alcanza a utilizar el potencial del cerebro tan solo hasta un diez por ciento de su capacidad. Al respecto conviene señalar que, por sentido común, la naturaleza no diseñaría de manera accesoria un organismo tan complejo como el cerebro, es decir, cuya utilidad no pudiera ser aprovechada al máximo por cada individuo, según sus requerimientos de adaptación y funcionalidad para relacionarse con el entorno.

Esta postura reduccionista se originó en el supuesto de poseer una reserva del 90% restante de la capacidad cerebral para ser usada en caso de un accidente cerebral o de alcanzar a desarrollar alguna capacidad extrasensorial. Al respecto, las investigaciones científicas han demostrado, por medio de neuroimágenes, que no existe parte alguna del cerebro carente de actividad, incluso cuando dormimos, aunque se haya observado una notable disminución en el consumo de energía vital.

Si el cerebro humano restringiera el uso de su capacidad funcional, lo más probable es que habría una constante muerte de las neuronas y de las células gliales (encargadas de regular el ambiente interno del cerebro para

la comunicación neuronal y el transporte de nutrientes), con la consecuente atrofia del sistema neural por ausencia de actividad, lo cual llevaría a un radical cambio en la secuencia evolutiva (Mora, 2017a).

La responsabilidad en el neuromito sobre el uso del 10% del cerebro recayó en la antigua creencia de que las células gliales solo estaban presentes en el sistema nervioso. Esta imprecisión ha sido corregida, al corroborarse que inciden en el funcionamiento del sistema inmunológico y en los procesos de plasticidad celular después de una lesión.

## » **Periodos críticos para el aprendizaje.**

En cuanto a la posibilidad anticipada de adquirir y madurar ciertas habilidades en una edad temprana, hay una referencia constante al mito de los «periodos críticos». Según esta interpretación, la oportunidad de asimilar ciertos conocimientos depende de la disminución de las capacidades cognitivas con el paso del tiempo: a mayor edad, menor es la posibilidad de aprender en términos de calidad y eficiencia.

Si bien es cierto que la asimilación de algunos procesos cognitivos complejos puede disminuir con la

pérdida de la profundidad y percepción de la visión en una edad más avanzada o que, durante la juventud, se aprenden con mayor rapidez los componentes gramaticales, no es cierta la creencia que postula, sin fundamento científico, la pérdida total de la capacidad de aprender durante la vejez.

También se ha extendido la creencia de que *“la base de una correcta y efectiva educación intelectual y emocional del ser humano, queda supeditada exclusivamente a los tres primeros años de vida del niño”*. Este es otro de los condicionamientos que ha surgido tras una lectura parcializada o tendenciosa de las investigaciones realizadas por los neurocientíficos. Es necesario explicar que cada uno de los tejidos neuronales del cerebro tiene sus propias etapas de desarrollo, entendiéndolas como un proceso global o integrador, en el que cada una de ellas tiene periodos más acelerados de aprendizaje y otros no tanto; en virtud de lo cual no dependen de una progresión matemática sectorizada para ser leída como una norma: «esto pasa a los 3 años» o «esto corresponde a los 7 años».

En este orden de ideas, lo que científicamente puede corroborarse es que existen *periodos sensibles*, en los que ciertos tipos de aprendizaje se facilitan, como en el caso de una lengua extranjera. Por tanto, no es admisible

una generalización epistémica para sustentar la presencia de periodos críticos que anulen la posibilidad de alcanzar el aprendizaje humano.

Una manera de comprender la mala interpretación ocasionada por el mito del periodo crítico, radica en una lectura equivocada de la teoría de la impronta, propuesta por Konrad Lorenz (1980). Las conclusiones enunciadas por el etólogo y premio nobel de fisiología en 1973, se enmarcan en el contexto de unas crías de ave que, cuando nacen, aprenden a seguir a objetos móviles, por lo general a su madre; pero también pueden seguir otro objeto o persona que se mueva, durante un periodo muy corto, después del cual, difícilmente, cambiarían su comportamiento.

También puede atribuirse como sustento, para el periodo crítico, la teoría de Jean Piaget (1999) sobre los periodos específicos del desarrollo cognitivo, antes de los cuales no son posibles ciertos aprendizajes, como ocurre con el sentido del número, revaluado actualmente por trabajos como los de Dehaene (2015), porque se ha comprobado que los niños nacen con mayor número de capacidades cognitivas, algo contrario a lo que se pensó por mucho tiempo.



## » **Mito de la sinaptogénesis.**

Para entender este neuromito, es necesario explicar qué es la *sinapsis*: espacio entre dos neuronas que funciona como sitio donde se produce la conexión y la transferencia de información entre ellas, por medio de los neurotransmisores, la presináptica y la postsináptica (Mora, 2017a). En este sentido, la sinaptogénesis es la formación de sinapsis. Como es de esperar, existen periodos durante los cuales la producción sináptica es mayor, como la que ocurre en la primera infancia.

El temor generalizado a la denominada «poda sináptica», que es una disminución de la densidad sináptica, tiene serios matices en cuanto a su interpretación y aplicación en contextos educativos. En condiciones normales, de crecimiento y desarrollo, hay una frecuente actividad neuronal que permite mejores aprendizajes en contextos más complejos, que dinamizan la atención de una persona. Por consiguiente, la exposición a cierto tipo de estímulos no proporciona y no garantiza una efectividad y contundente estrategia para que alguien sea más inteligente (Mora, 2017a).

El origen del mito de la sinaptogénesis tiene un carácter simplista y reduccionista, al interpretar erróneamente los resultados experimentales

con ratas. Cabe señalar que los roedores fueron expuestos a ambientes estimulantes, que les hicieron reaccionar de manera efectiva frente a tareas específicas, en contraste con otro grupo de ratas que fueron puestos en ambientes aislados y menos exigentes.

No existe evidencia alguna o prueba que demuestre que lo experimentado con las ratas se cumpla en los seres humanos. Hasta la fecha no se puede predecir relación alguna entre el incremento de la densidad sináptica durante la infancia y el mejoramiento de las capacidades intelectuales. Sin embargo, muchos proyectos comerciales han aprovechado los resultados con los roedores para adelantar campañas de «estimulación temprana» con diversas estrategias de *marketing*, como en el caso de los niños, en sus tres primeros años de vida, con estímulos visuales y sonoros: móviles de colores llamativos o música clásica, con el célebre efecto Mozart.

Precisamente, en el caso de Mozart se habla de un «efecto»<sup>5</sup>, razón por la cual su duración es breve, como la de un placebo estético, que permanece tan solo unos minutos, durante los cuales se alcanza un apreciable grado de concentración, pero condicionado por una etapa lúdica transitoria que no le permite al sujeto discernir entre lo que es una sensación y el conocimiento objetivo y depurado.

Por ello, no debe confundirse el efecto que tiene sobre la mente humana el sensacionalismo de una experiencia superficial, como la descrita con la terapia musical con la perdurabilidad que implica la adquisición consciente de cualquier tipo de conocimiento. Por un lado, hay estímulos que favorecen el aprendizaje, pero no deben ser interpretados como un único recurso para motivar la atención y la concentración. Por el otro, se debe tener en cuenta cómo está la relación perceptiva de una persona y el entorno que habita para alcanzar aprendizajes significativos.

---

5. En el libro «El efecto Mozart. Aprovechar el poder de la música para curar el cuerpo, fortalecer la mente y liberar el espíritu creativo» escrito por el californiano Don Campbell y publicado en 1997, se alude a la posibilidad de aumentar las capacidades intelectuales con la asistencia de una terapia musical, en particular, mejorar las capacidades del razonamiento espacial en los niños y niñas de 3 años, si escuchaban algunas de las obras del compositor austriaco.

## »**Aprendizaje por hipnopedía.**

El modelo de aprendizaje hipnopédico, es un método mencionado por Aldous Huxley en su libro *Un mundo feliz* que consiste en aprender, por ejemplo, un idioma durante las horas de sueño (Huxley, 2014). La práctica se sitúa en un contexto de ciencia ficción donde se reforzó la idea que el aprendizaje se inicia con un acto inconsciente que se puede accionar al dormir. Esta idea de aprendizaje no ha sido avalada científicamente, por la imprecisión conceptual sobre la relación entre lo consciente y lo inconsciente, al analizar los resultados en las observaciones de casos específicos. Lo único cierto es que, para aprender, se requiere el esfuerzo consciente del individuo y, en consecuencia, no es factible demostrar la efectividad de un aprendizaje adquirido durante el sueño.

Resulta adecuado indicar que, en materia de neuroeducación, no es recomendable hacer una lectura sesgada de los resultados de las investigaciones adelantadas por la neurociencia y restringir todo el potencial del aprendizaje humano a una sola etapa del desarrollo físico y emocional, como si se tratara de una prescripción médica taxativa. Hay que recordar que la educación del ser hu-

mano implica todo un ciclo vital, que solo termina con la muerte.

Según los docentes investigadores, Luis Miguel García Moreno de la Universidad Complutense de Madrid y Aitor Álvarez de la Universidad internacional de la Rioja, citados por Caldentey (2019), los profesores quedan muy expuestos a los neuromitos. Al parecer, muchos educadores

(...) en su afán de aplicar, por ejemplo, un programa educativo para el lenguaje, el docente escucha el término «*neurociencia*» y lo ve atractivo. El problema es que ese profesor no tiene la formación necesaria que le permita discernir entre lo falso y lo verdadero. Por eso es tan importante la capacitación en este terreno (párr. 15).

También agregan que «necesitamos establecer puentes entre el neurocientífico y el educador, en una relación bidireccional. Estaríamos hablando de una disciplina convergente para resolver problemas de aprendizaje en el aula», concluyeron los investigadores.

## Las funciones ejecutivas del cerebro

Un paso interesante, frente a lo planteado por García y Álvarez, sería fortalecer la formación continua de los profesores en materia de neuropsicología, por su carácter proyectivo frente al futuro relacionado con la planeación y organización de actividades de aprendizaje. Ante esta necesidad, la psicóloga estadounidense Muriel Deutsch Lezak acuñó, en 1982, el término *funciones ejecutivas del cerebro*, para relacionar las capacidades mentales que son necesarias para configurar una conducta eficaz y creativa, además socialmente aceptada.

En otras palabras, las *funciones ejecutivas del cerebro* son una serie de habilidades cognitivas que permiten la toma de decisiones complejas racionalmente. El desarrollo de estas funciones ocurre gracias al *lóbulo prefrontal*, que distingue al ser humano entre las demás especies de la naturaleza. La finalidad de estas funciones es llevar a cabo acciones concretas, que permiten el alcance de determinados objetivos o propósitos de planificación que se trace una persona; para investigadores como Jesús C. Guillén (2017), las principales funciones ejecutivas del cerebro se agrupan

en tres habilidades básicas que son: el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva o de adaptación.

Cuando el ser humano se propone metas para cumplir, las funciones ejecutivas proporcionan el autocontrol ante reacciones instintivas, seleccionar y analizar las conductas, la capacidad de mantener la atención, traducir los errores en aprendizajes, visualizar espacios o tener noción del tiempo, entre muchas otras posibilidades. Estas funciones se pueden desarrollar adecuadamente, en contextos de socialización, con un fundamento pedagógico, sobre todo durante los periodos de formación temprana o complementaria, siempre y cuando se articulen significativamente con el entorno de cada persona.

Con la función de *memoria de trabajo*, por ejemplo, se fortalecen actividades que implican la intervención del intelecto a largo o mediano plazo, concernientes a la retención de palabras o imágenes que se convierten en recuerdos; de igual manera, con la audición musical se pueden asociar sonidos rítmicos y experiencias sensibles. Cuando se requiere mantener la atención focalizada en un periodo de tiempo de prolongada duración, la función de *control inhibitorio* permite que la persona se dedique a una actividad de manera continua. En cuanto a las actividades que implican la alter-

nancia de roles, una labor de relaciones públicas que implique confianza y empatía, indican situaciones específicas para que una persona despliegue la función de *flexibilidad cognitiva* o de adaptación a las circunstancias.

Si bien la zona anterior del lóbulo frontal está acoplada con la totalidad del cerebro, es también la que tiene mayor probabilidad de debilitarse. Entre las causas que pueden ocasionar su deterioro está la variabilidad del estado de ánimo, así como las dolencias físicas y emocionales, que inciden en las motivaciones y actitudes para afrontar cualquier situación. Al respecto, muchas investigaciones han señalado que existe una relación directa entre el déficit en las funciones ejecutivas con las alteraciones del TDAH (trastorno por déficit de atención con hiperactividad), aclarando que esta clase de comportamientos perturban, de manera constante, en lo cotidiano y las relaciones interpersonales (Caballero, 2017). En síntesis, conocer y valorar las funciones ejecutivas del cerebro representa un aporte de gran magnitud para el autoconocimiento, en cuanto a la conservación de la salud y el aprovechamiento de las habilidades intelectuales y emocionales de las personas, en lo académico y en lo laboral.

El *enfoque global metacognitivo*, en la implementación de las funciones ejecutivas, demarca la relevancia pe-

dagógica de un campo de acción que no ha sido asumido, en profundidad, por el cuerpo docente de muchas instituciones; no se ha prestado mucha atención, de forma integral, a las necesidades físicas, sociales y emocionales de los estudiantes, en cualquier etapa de formación. Es decir, que no se debe descuidar el factor lúdico, incluyendo la dimensión emocional, la educación artística y todo lo relacionado con el desarrollo del cuerpo en movimiento.

Aquí aparece otro elemento importante en el análisis de las emociones como el miedo, entendido como una reacción común a todos los animales, humanos y no humanos, para sobrevivir frente a situaciones que significan peligro. Aquellos rasgos humanos como la capacidad artística o el desarrollo de aptitudes matemáticas, resultan inadecuados cuando se trata de «ponerse a salvo» ante una amenaza, porque la exigencia radica en la fuerza corporal, dependiendo de la habilidad de cada especie (volar, nadar o correr) y no tanto de conocimientos o experiencias relacionadas con la contemplación, por esta razón la evolución ha dejado intactas estas funciones al interior del cerebro (LeDoux, 1999).

Desde la neurociencia se está divulgando la importancia de propiciar climas emocionales positivos en el aula, donde se vinculan zonas rela-

cionadas con el hipocampo cerebral, que interviene en la consolidación de la memoria durante el aprendizaje. De ahí que los buenos programas de educación emocional permiten desarrollar una serie de competencias socio-emocionales como la resiliencia, asertividad, autocontrol, empatía, etc., lo cual significa que tanto lo cognitivo como lo emocional no se pueden desligar en un programa educativo (Armstrong, 2006).

Uno de los factores que más influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje es la cooperación entre profesores y estudiantes: se trata, más que trabajar en equipo, de aceptar las opiniones discrepantes, de asumir actitudes solidarias, de promover el respeto ante la heterogeneidad del pensamiento. En este orden de ideas, un buen plan de mejoramiento en la educación pasa por una buena cooperación, propiciada por los docentes, como lo enuncia el experto en neuroeducación Jesús C. Guillén (2017):

El rol del profesor en los tiempos actuales ha cambiado. Ha dejado de ser un transmisor de conocimientos para convertirse en un gestor que acompaña el proceso de aprendizaje del alumno y su evolución personal, fomentando su autonomía a través del conocimiento de sus intereses

y ayudándole a ser un protagonista activo [...] un profesor entusiasmado por su materia pero que sabe mirar con afecto a sus estudiantes, haciendo funcionar en plena sintonía el cerebro racional con el emocional. Y son esos mecanismos inconscientes, que permiten acercar al alumno con su maestro, los que facilitan el aprendizaje y nos hacen ser sociales, es decir, humanos (p. 65).

Aunque la total responsabilidad para llevar a cabo el acto educativo no recae sobre los profesores, en la implementación de un proyecto educativo enfocado en la formación integral de los estudiantes, las bases pedagógicas no deben estar aisladas, sino que deben estar fortalecidas por el conocimiento de los avances en materia neuronal, consultando fuentes autorizadas que hayan sido reconocidas por la comunidad académica y científica.

## Síntesis

Como lo corroboran investigaciones recientes, todavía no existe una teoría unificada del cerebro humano; este es un proyecto que se hace cada vez más complejo, si se tienen en cuenta los adelantos tecnológicos y los modos de adaptación humanos. En este sentido, dar cuenta de todos los procesos cerebrales es una labor que genera constantemente nuevos interrogantes. Como lo ha indicado Daniel Pallares (2016) tampoco se puede dar cuenta de la realidad moral del ser humano a partir, exclusivamente, de las estructuras fisiológicas cerebrales, sino que se necesita también de la reflexión filosófica en torno a la moral.

Sin embargo, dos conceptos y su interacción continua, están en el campo del debate de manera estimulante: por un lado, la *razón* y, por el otro, el *corazón*; ambos están en la base de un proyecto común que debe incluir a toda la sociedad. Ese proyecto tiene que ver con la construcción de un mundo poblado por seres humanos que se han educado, no solamente para instruirse en lo tecnológico instrumental, es decir en lo concerniente a la técnica y la ciencia, sino también en la formación de una conciencia responsable y sensible con su entorno. Porque resulta infructuoso embarcarse en la formación de profesionales sin un ápice de sabiduría.

Además, como lo ha indicado el historiador Yuval Noah Harari (2018), en un proyecto educativo que esté en diálogo con los requerimientos actuales, pero con vocación hacia el futuro, deben fortalecerse en los estudiantes las habilidades de uso general para la vida. Entre ellas la capacidad para asumir cambios, de aprender cosas nuevas y, sobre todo, de mantener el equilibrio mental en situaciones a las que no estamos acostumbrados. Por tanto, no se trata solamente de inventar nuevas ideas y productos; el reto será aprender a reinventarnos cuantas veces sea necesario. Desde el punto de vista neurológico se reconoce la poca maleabilidad del cerebro en la edad adulta avanzada, dada la dificultad para desplegar la sinapsis. Sin embargo, el reto implica aprender a sentirnos cómodos con lo desconocido, aunque esto indique un desafío para los mismos docentes que son el producto del antiguo sistema educativo.

## Lista de referencias

- Armstrong, T. (2006). *Las inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Caballero, M. (2017). *Neuroeducación de profesores y para profesores: De profesor a maestro de cabecera*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Caicedo López, H. (2016). *Neuroeducación, una propuesta educativa en el aula de clase*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Candeltey, D. (2019). Los neuromitos: 6 falsas verdades en Educación. En *Unir Revista*. Recuperado el 19 de febrero de 2020 de <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/los-neuromitos-6-falsas-verdades-en-educacion/549203746212/>
- Cortina, A. (1986). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Cortina, A. (2011). *Neuroética y neuropolítica. Sugerencias para la educación moral*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Crockard, A. (1992) *Neurosurgery: The Scientific Basis of Clinical Practice (Vols. 1-2)*. Blackwell Science Inc.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Dehaene, S. (2015). *La conciencia en el cerebro. Descifrando cómo el cerebro elabora nuestros pensamientos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Edelman, G. y Tononi, G. (2002). *El universo de la conciencia: Cómo la materia se convierte en imaginación*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Gazzaniga, M. (2006). *El cerebro ético*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Guillén, J. (2017). *Neuroeducación en el aula: De la teoría a la práctica*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Harari, Y. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Bogotá: Editorial Debate.
- Higgins, E. (1987). *Auto-discrepancia: una teoría que relaciona el yo y*



- el afecto. *Revisión psicológica*, 94, 319-340.
- Howard-Jones, P. (2011). *Investigación neuroeducativa: neurociencia, educación y cerebro de los contextos a la práctica*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Huxley, A. (2014). *Un mundo feliz*. Bogotá: Ediciones Debolsillo.
- James, W. (1989). *Principios de psicología*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Llinás, R. (2002). *El cerebro y el mito del yo*. Bogotá: Editorial Norma.
- Locke, J. (2000). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lorenz, K. (1980). *La otra cara del espejo: ensayo para una historia natural del saber humano*. Barcelona: Editorial Plaza & Janés.
- Mora, F. (2017a). *Cómo funciona el cerebro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mora, F. (2017b). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moreno, J. (2010). *Progress in Bioethics: Science, Policy, and Politics*. Cambridge: MIT Press.
- Morris A. (2017). *La neuroeducación en el aula: Neuronas espejo y la empatía docente*. La vida y la historia, 3(2), 7-18.
- Pallarés, D. (2016). *Bases neuroéticas para la educación moral: una neurorracionalidad dialógica*. Tesis doctoral en ética y democracia presentada en la Universidad Jaume I de Castellón.
- Piaget, J. (1999). *Psicología de la inteligencia*. Madrid: Editorial Crítica.
- Potter, V. (1971) *Bioethics: Bridge to the Future*. New Jersey: Prentice Hall.
- Roskies, A. (2002). "Neuroethics for the New Millennium", «Neuron» 35, p. 21.
- Taylor, C. (2006). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós Surcos 21.

## ***Sección 1***



**Adaptación para dúo de guitarras  
"Sonatina boyacense" (C.G-V 53)  
de A. M. Valencia\***

*Adaptation for guitar duo "Sonatina  
boyacense" (C.G-V 53) by A. M.  
Valencia*

**Gustavo Adolfo Niño Castro**

\* Antonio María Valencia: Reconocido músico nacido en Santiago de Cali (Valle del Cauca), 10 de noviembre de 1902 - 22 de julio de 1952.

## Resumen

Por lo general, la mayoría de las ediciones musicales solo presentan la publicación de la partitura de la obra finalizada; cuando el intérprete enfrenta la acción de su montaje y si no cuenta con la suficiente información que lo contextualice sobre el estilo compositivo y de su autor, da pie a probables desaciertos interpretativos. Este texto conjuga la mayoría de estos aspectos, con el fin de lograr una interpretación más cercana a lo escrito, a través del desglose del contenido musical.

**Palabras Clave:** *adaptación instrumental, Sonatina boyacense, dúo de guitarras, partituras.*

## Abstract

In general, most musical editions only present the publication of the score of the finished work; when the performer faces the action of its assembly and if he or she does not have enough information that contextualizes it about the compositional style and its author, it gives rise to probable interpretative mistakes. This text combines most of these aspects, in order to achieve a closer interpretation to what has been written, through the breakdown of the musical content.

**Keywords:** *instrumental adaptation, Sonatina boyacense, guitar duo, scores.*

## Aspectos contextuales

**E**n Colombia, a finales del siglo XIX y comienzos del XX se fundaron instituciones especializadas en la enseñanza musical como el Conservatorio de Música de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional en Santa Fe de Bogotá (1882), Bellas Artes en Cartagena (1889), el Conservatorio del Tolima en Ibagué (1906) y el Conservatorio Antonio María Valencia en Santiago de Cali (1932), todas enmarcadas en el modelo *conservatorio*, surgido en Europa a mediados del siglo XVIII.

Holguín (2017) cuenta al respecto:

La creación de los conservatorios de música en Europa durante los siglos XVIII y XIX generó un modelo de enseñanza profesional que también se trasladó a Latinoamérica junto con los textos y su idiosincrasia. A fines del siglo XIX y XX se crean los primeros conservatorios, los cuales hacen parte de una nueva migración, que en este caso es de latinoamericanos que estudian en dichos centros europeos y gestan la creación de la institución musical al regreso a sus países de origen. El

objetivo de los conservatorios es tomar el mismo currículo del Conservatorio de París e implementarlo fielmente para formalizar la instrucción musical y de nuevo establecer la jerarquía de los siglos anteriores.

Para estos músicos, al igual que en siglos anteriores, la idea de música se relaciona con el dominio de la notación musical, la partitura y, por lo tanto, la predominancia del método como factor esencial en el aprendizaje. Lo anterior denota un significado que se le atribuye a la música y está relacionado con la partitura y, por ende, las habilidades musicales se miden en relación con este; la transcripción y la lectura serán entonces indispensables para desarrollar las altísimas habilidades interpretativas que deberá poseer el intérprete. El intérprete es quien domina el lenguaje musical desde la lectura de la partitura, generando otra clasificación en los músicos: los letrados (“evolucionados”) y los iletrados (“primitivos”). Este modelo generó que el lenguaje musical escrito fuese indispensable para hacer música y para crearla, con el propósito de incrementar su complejidad en este sistema de enseñanza-aprendizaje (Musumeci, 2000). El desarrollo de las habilidades auditivas

estuvo sujeto a una idea de oído musical que se sustentaba en métodos creados para este propósito, que no tenían mayor relación con el hecho musical en tanto acto social. El desarrollo del oído se apoyó en postulados que se organizaron según la cantidad de elementos teóricos como sinónimo de desarrollo de habilidades complejas (pp.10-11).

Al hacer una mirada global de la enseñanza formal de la guitarra, clásica o solista, a nivel de pregrado en estas instituciones y otras de igual importancia en todo el país, desde la década de los noventa hasta la fecha de elaboración de este documento, se puede apreciar un aumento notable, que se puede constatar por el alto número de inscritos.

La mayoría de sus programas de estudios están fundamentados en la ejecución e interpretación de métodos y repertorios consolidados entre los siglos XVI y XIX, elaborados en su gran mayoría por compositores, intérpretes y profesores europeos. Esto se evidencia en los repertorios que los guitarristas presentan en sus conciertos de grado y en los eventos nacionales relacionados con el instrumento (concursos, festivales, encuentros, seminarios, etc.). Es indudable que la práctica de estos materiales es base fundamental en el desarrollo técnico

instrumental y del entendimiento de su evolución a través de la historia; pero dichos programas académicos, en su gran mayoría, carecen de la implementación de métodos y obras de compositores nacionales, lo cual muestra una lastimosa desconexión y desacople con el conocimiento y la práctica del repertorio que se ha producido y produce en Colombia (hablando incluso de la música en general). Esto puede ser el reflejo del desconocimiento de la existencia de este tipo de documentos o de que las mismas instituciones no se preocupen por la incentivación y apoyo a estos desarrollos imprescindibles para esta deficiencia, por lo que resulta indispensable hacer una reflexión periódica sobre el por qué, para qué y el cómo se plantean y se realizan los múltiples procedimientos pedagógicos en la formación musical en el país.

## Breve recuento histórico

Al hacer una retrospectiva sobre la música escrita original para la guitarra en Colombia antes de la primera mitad del siglo XX el resultado resulta desolador. En el periodo Neo-granadino<sup>1</sup> se conocen unas cuantas piezas

1. Periodo histórico comprendido entre los años 1819 y 1831.

musicales escritas en aires netamente europeos como valeses, contradanzas, polacas, entre otros, de compositores como Francisco Londoño<sup>2</sup> y Santos Quijano<sup>3</sup>, así como una colección de pequeñas obras recopiladas en un cuadernillo con el nombre de Música de guitarra de mi S<sup>a</sup> D<sup>a</sup> Carmen Cayzedo<sup>4</sup>.

En Europa, en la segunda mitad del siglo XIX y las primeras dos décadas del siglo XX, el piano se constituyó como el instrumento musical que suplía y cumplía con las necesidades sociales de la época; este fenómeno,

a nivel histórico, no exceptuó a Colombia. La guitarra, después de gozar una «Época de Oro» a finales del siglo XVIII y primera mitad del siglo XIX, aunque interpretada por excelentes guitarristas y compositores de gran parte de Europa fue considerada, especialmente de Italia, como un instrumento de acompañamiento popular, netamente, y no como un instrumento de concierto.

Esta consideración es quizá uno de los factores más relevantes que pudo haber determinado que su enseñanza formal (profesionalización)

no haya sido tomada en cuenta en los programas académicos que ofrecían las instituciones recién formadas en Colombia. Santos Cifuentes (2012) así lo reseña:

(...) como lo fue la Academia Nacional de Música, fundada en Bogotá en 1882 por Jorge Wilson Price<sup>5</sup>, que debido a la consecución de la Guerra de los Mil Días (1889-1902) fueran suspendidas sus actividades académicas retornando a mediados del año 1905; esta misma academia se consolidaba como el futuro Conservatorio Nacional de Música en el año 1910<sup>6</sup>.

---

2. Francisco Londoño: Contradanza en Mi mayor y Valse en Mi mayor para guitarra. Recopilación hecha por Ellie Anne Duque.

3. Santos Quijano (c.1807 – c.1892): Contradanza N°1 en La mayor, Contradanza N°2 en La mayor y Polca en Sol mayor para guitarra. Recopilación hecha por Ellie Anne Duque.

4. Doña María del Carmen Cayzedo y Jurado (Santa Fe de Bogotá, 28 de diciembre de 1818 – 9 de septiembre de 1874).

---

5. Price Castello, Jorge Wilson. Bogotá (Colombia), 20 de mayo de 1853 – 1953.

6. Cifuentes, S. (1893). Sinfonía Albores Musicales (trozo sinfónico). Edición, estudio introductorio y nota crítica por Egberto Bermúdez. Universidad Nacional de Colombia, Instituto de investigaciones estéticas. Editorial Universidad Nacional de Colombia, 2012.



En la primera mitad del siglo XX son reconocibles las obras «Variaciones para guitarra op.5», de Santos Cifuentes<sup>7</sup> y la «Pequeña suite» para guitarra op.80 N°1, de Guillermo Uribe Holguín. Solo después de la primera mitad del siglo XX, se reconocen los nombres de Gentil Montaña<sup>8</sup>, Clemente Díaz<sup>9</sup> y Silvio Martínez<sup>10</sup>, quienes, además de cumplir con el papel de intérpretes adoptaron con igual importancia la labor compositiva, supliendo la carencia en Colombia de un repertorio escrito originalmente para la guitarra.

Desde el siglo XVI y hasta la primera mitad del XX se hace necesario implementar dicho repertorio, a través de la adaptación de obras escritas, para otros formatos instrumentales, de compositores de diferentes partes del país. Esto terminaría enriqueciendo, en cierto modo, el repertorio general para la guitarra de compositores colombianos, además de ilustrar la música de diferentes épocas y estilos musicales.

Después de la década de los 80 ha crecido el interés de compositores y guitarristas nacionales por generar obras originales para el instrumento basadas por lo general en aires tradicionales de diferentes regiones del país.

Entre ellos –y solo por ejemplarizar unos cuantos– se encuentran: el maestro Samuel Bedoya Sánchez<sup>11</sup>, con la obra *Tientos de la tierra llana*<sup>12</sup>, en la que toma diferentes aires de la región de la Orinoquía; el maestro Bernardo Cardona Marín<sup>13</sup> con la *Monografía y creación artística Estudios característicos, Estudios para guitarra sobre músicas colombianas*<sup>14</sup>, trabajo en el que desarrolla obras con carácter pedagógico para el conocimiento y reconocimientos de diferentes aires tradicionales del país. Para citar otro campo instrumental, se encuentra el maestro Jesús Alberto Rey con la

7. Santos Cifuentes. Bogotá (Colombia), 1870 Buenos Aires (Argentina), 1932.

8. Montaña, Julio Gentil Albarracín. Ibagué (Colombia), 24 de noviembre de 1942 – Santa Fe de Bogotá (Colombia), 27 de agosto de 2011

9. Díaz Sánchez, Clemente Arnoldo. Santiago de Cali (Colombia), 5 de agosto de 1938.

10 . Martínez Rengifo, Silvio. Palmira (Colombia), 11 de Julio de 1946.

11. Bedoya, Samuel. San Antonio de Prado (Colombia), 6 de marzo de 1947 – 1994.

12. Recuperado de <http://www.musigrafia.org/acontratiempo/?ediciones/revista-15/partituras/tientos-de-tierra-llana-de-samuel-bedoya-reinaldo-monroy-camargo-academia-luis-a-calvo-universidad-d.html>

13. Cardona Marín, Bernardo. Medellín (Colombia), noviembre de 1965.

14. Recuperado de: <http://www.laguitarra-blog.com/wp-content/uploads/2012/02/Estudios-Characterísticos-Para-Guitarra-Monografía.pdf>

obra escrita para el piano titulada *De negros y blancos en blancas y negras*<sup>15</sup>, obra con el que obtuvo la beca de creación COLCULTURA en el año 1996.

## Aspectos generales de la obra

De acuerdo a la biografía, catalogación, edición y publicación de la obra del maestro Antonio María Valencia que presenta el compositor y pedagogo colombo-chileno Mario Gómez-Vignes<sup>16</sup> en *Imagen y obra de Antonio María Valencia, Vol. I-II*<sup>17</sup>, la «Sonatina boyacense» fue compuesta en Santiago de Cali a comienzos de 1935, siendo dedicada y estrenada por el pianista español Joaquín Fuster Guirao<sup>18</sup>, quien estuvo radicado un tiempo en la ciudad, convirtiéndose en fiel divulgador de la obra para piano del compositor. Su estreno se realizó en Santiago de Cali, en un

concierto en homenaje al maestro Valencia el día 13 de abril del mismo año, junto a la ejecución por parte del mismo intérprete, de otras obras para piano como el bambuco «Del tiempo del ruido» C.G-V42, «Aube estivale» C.G-V39, «Ritmos y cantos suramericanos» N°8 C.G-V36, y la «Chirimía y bambuco sotareño» C.G-V43<sup>19</sup>.

En cuanto a la concepción de la obra, con una corta exégesis, el maestro Gómez-Vignes (1991) relata:

Gracias a la amistad que unió a Valencia con Claudio Arrau<sup>20</sup>, va a nacer la idea de componer esta nueva pieza dedicada al piano, instrumento para el cual no componía desde 1930.

En efecto, en los primeros meses de 1935, hace su aparición en Cali el célebre pianista chileno. Viene de Caracas, a donde ha estrenado el año anterior una obra que le ha sido dedicada por su autor, el compositor Juan Bautista Plaza<sup>21</sup>, titulada «Sonatina venezolana».

15. Rey Mariño, Jesús Alberto. *De negros y blancos en blancas y negras: 50 piezas breves para piano*. UNAB, 2013.

16. Gómez-Vignes, Mario Eugenio Marcial. Santiago de Chile (Chile), 1934.

17. Gómez-Vignes, M. (1991). *Imagen y obra de Antonio María Valencia, Vol. II*. Cali, Colombia. Corporación para la Cultura.

18. Fuster Guirao, Joaquín. *Rojales* (España), 3 de septiembre de 1894 – Chicago (Estados Unidos), 31 de marzo de 1953.

19. Gómez-Vignes (1991), p.330.

20. Arrau León, Claudio. Chillán (Chile), 7 de febrero de 1903 – Mürzzuschlag (Austria), 9 de junio de 1991.

21. Plaza Alfonso, Juan Bautista. Caracas (Venezuela), 19 de junio de 1898 – 1 de enero 1965.

Sin lugar a dudas Arrau mostró a Valencia la partitura de esta composición de su colega caraqueño; porque la elección del compás (3/8), el tempo: 'Allegro vivo' en Plaza, 'Vivo y entusiasta' en Valencia, la articulación, el tipo de ritmos binario contra ternario y aún la misma forma (plan binario simple, como en las Sonatas de Scarlatti<sup>22</sup> o de Soler<sup>23</sup>) con ritornellos limitando las dos grandes secciones: Sol-Sol/Sol-Do, en Plaza y Re-Fa sostenido/Fa sostenido-Re, en Valencia, con sus habituales codettas cerrando las secciones, dan a entender claramente que la idea inspiradora de la «Sonatina boyacense», arranca de la «Sonatina venezolana», de Juan B. Plaza.

Estos rasgos de identidad mucho más que casuales, en nada demeritan la obra de Valencia. Es una composición bien construida, ágil, pianística, aunque no del todo convincente como sonoridad y color pianístico. Recupera Valencia con esta creación ese ascetismo un tanto

desnudo que ya dijimos campea en este nuevo periodo creador que había sido temporalmente abandonado en aras de un estilo coral tendiente a un tonalismo demasiado evidente y claudicante (p.330).

Motivado por la visita a la ciudad de Santiago de Cali del afamado cuarteto español de laúdes<sup>24</sup>, el «Cuarteto Aguilar»<sup>25</sup>, que ofreció un concierto en el Teatro municipal el día 1 de julio del mismo año, el maestro Valencia realizó, para esa ocasión, una adaptación de la obra para este formato instrumental<sup>26</sup>(solo la sección de la exposición, por lo cual es posible que no se haya ejecutado) para este formato instrumental <sup>27</sup>.

22. Scarlatti, Giuseppe Domenico. Nápoles (Reino de Nápoles), 26 de octubre de 1685 – Madrid (Reino de España), 23 de julio de 1757.

23. Soler y Ramos, Antonio Francisco Javier José, «Padre Antonio Soler», bautizado en Olot (España) el 3 de diciembre de 1729 – San Lorenzo de El Escorial (España), 20 de diciembre de 1783.

24. En España el laúd es conocido como Bandurria o nuevo laúd. Instrumento que llegó a América en la época de la colonia (siglos XVI-XVIII), y que fue adaptado en Cuba como Laúd cubano y en Colombia como Bandola.

25. Cuarteto de laúdes (o bandurrias) español, conformado en 1923 por los hermanos Ezequiel Aguilar (laudín), Paco Aguilar (laudete), Elisa Aguilar (laúd) y Pepe Aguilar (laudón). Su fama mundial llevó a que reconocidos compositores españoles como Joaquín Turina Pérez (Sevilla, 9 de diciembre de 1882 – Madrid, 14 de enero de 1949), escribiera su reconocida obra La oración del torero para este formato instrumental. Recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Cuarteto\\_Aguilar](https://es.wikipedia.org/wiki/Cuarteto_Aguilar)

26. Gómez-Vignes, 1991, p.331.

27. Ibídem.

## Aspectos teóricos (contenido) generales

Para la adaptación para dúo de guitarras se tomaron como referencia la partitura para piano y la adaptación para cuarteto de laúdes realizada por el mismo autor, publicadas en el libro *Imagen y obra de Antonio María Valencia*, Vol. II<sup>28</sup>, recopilación biográfica y catalogación de la obra, realizada por el compositor y pedagogo chileno Mario Gómez-Vignes.

El contenido musical de la «Sonatina boyacense» se desarrolla a través de la variación (modificación), derivación (desarrollo) y superposición de diferentes motivos (células rítmico melódicas) dentro de la estructura musical denominada «forma sonata o movimiento de sonata».

### Análisis

*Nota aclaratoria: todo el análisis está elaborado a través de la Adaptación para Dúo de Guitarras.*

## Motivo I

### Tabla 1

#### Motivo, c.1, guitarra I



-Contraproyección en arpegio quebrado descendente. La sucesión de los intervalos va en secuencia consecutiva de 5<sup>ta</sup> justa descendente, seguido de 3<sup>ra</sup> ascendente.

-Se expone el acorde de *Fa mayor con séptima mayor y novena mayor (Fmaj7(9))*: inicia con la 9<sup>a</sup> (ix<sup>o</sup>) mayor (nota *sol*) y culmina en la Fundamental (nota *fa*).

-Agrupación rítmica de dos grupos de tres tiempos de semicorcheas.

-Se presenta en:

Guitarra I: cc.7, 11, 44, 79, 85, 89 y 119.

Guitarra II: cc.46 y 121

28. Ibídem.



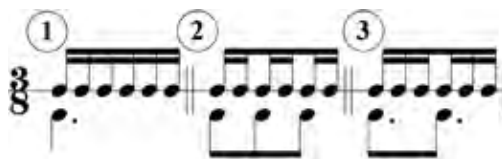
## Motivo II

### Tabla 2

---

-Complemento del Motivo I.

-La signatura, en compás ternario, con división binaria –como lo es la de la «Sonatina boyacense»–, puede generar diferentes figuraciones de pulso de acuerdo a la agrupación que se haga de su segunda división. En este caso, su segunda división genera un total de seis semicorcheas las cuales pueden ser agrupadas de la siguiente manera:



Motivo, c.2,



1. Relaciona la signatura de tres de ocho (3/8) en división de seis semicorcheas, con figura de pulso de negra con puntillo.
  2. Relaciona la agrupación de tres grupos de dos semicorcheas, con figuración de pulso ya sea de un pulso de negra con puntillo o de tres pulsos en figuración de corchea.
  3. Relaciona la agrupación de dos grupos de tres semicorcheas, con figuración de pulso de corchea con puntillo.
- 

Derivación I, cc.18-24,  
guitarra II



Se proyecta como bajo de la progresión armónica ascendente que conduce a la exposición del Grupo temático II (c.25).

---

### Derivación II, c.25, guitarra II



-Recapitulación de la Derivación I del Motivo II expuesta en la voz superior (guitarra I), como parte del background del Grupo temático II.

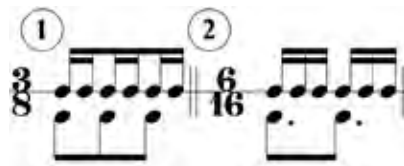
-Se presenta como appoggiatura inferior del iii° del acorde de Mi menor (de la nota fa sostenido a la nota sol).

-El desarrollo del motivo se expone entre los cc.25-31, 49-54, 96-100, 101-106 y 124-129.

## Motivo III

### Tabla 3

-El motivo conjuga una doble métrica que resulta de la agrupación de su segunda división:



### Motivo, cc.5-6



1. Relaciona la signatura de tres de ocho (3/8) en división de seis semicorcheas, con figura de pulso de negra con puntillo.
2. Relaciona la signatura de seis de dieciséis (6/16), con figuración de pulso de corchea con puntillo.

-Este efecto rítmico se denomina como Hemiola (o sesquiáltera) horizontal.

-La segunda parte del Motivo III (c.6), se basa sobre las fórmulas rítmicas de las variantes de acompañamiento de la voz del bajo del aire *pasillo*, y de la parte superior del aire *bambuco*. El *pasillo* y el *bambuco* presentan relaciones rítmicas comunes.

-Algunas de las variantes rítmicas de acompañamiento que se ejecutan en el bombo andino:

**Tabla 4**

PASILLO	BAMBUCO

-Algunas de las variantes de acompañamiento en diferentes instrumentos rítmicos y armónicos:

**Tabla 5**

PASILLO	BAMBUCO



# Desarrollo del Motivo III

## Tabla 6

- Acordes en movimiento paralelo, en estado fundamental.
- c.12: la idea se reitera a la 8<sup>va</sup> baja.
- Reexposición de la idea en los cc.16, 84, 90 y 94.
- Cambio del acento agógico a través de la inclusión de acciaccatura.
- Desarrollo de la Derivación I:

### Derivación I, c.8



cc.40-41, 45, 64-68		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Inclusión de síncopa.</li> <li>-Figura rítmica con la que se realiza gran parte de la sección de Desarrollo (cc.64-68).</li> </ul>
cc.56-59, 61, 71-75 y 131-133.		Relación directa con uno de los esquemas rítmicos de acompañamiento del aire de bambuco.

---

-Modificación rítmica de la cabeza del motivo: se reemplazan las dos últimas semicorcheas por una corchea.

### Derivación II, c.18



-Cambio de posición agógica con sentido anacrúsico. Construcción básica del tema del Grupo temático II: cc.28-31, 51-54, 103-106 y 126-129.



-Reiteración de la idea en los cc.38-39, 42-43, 113-114 y 117-118

---

## Aspectos generales técnicos instrumentales

Un alto porcentaje del contenido musical de la obra está escrito en una textura a dos voces, cada una con estructuras rítmico-melódicas independientes. Esto hace que su adaptación a una sola guitarra sea demasiado compleja, se podría considerar inejecutable. Por esta razón se plantea la opción de su adaptación a dúo de guitarras.

Al inicio de la partitura original el autor escribe la indicación: *sobriedad en los pedales*, que advierte la necesidad de controlar la cantidad de resonancia del piano, a través del uso del recurso mecánico, por parte del intérprete. La guitarra, por sus características constitutivas permite a través del uso del *arpeggio* con la combinación de cuerdas al aire y/o pisadas, ser símil al efecto sonoro logrado en el piano con el uso de estos mecanismos. Esta característica sonora se toma en cuenta para la implementación de la digitación en toda la obra.

## Aspectos específicos teóricos y técnicos instrumentales

La obra original según la armadura que expone (*Fa sostenido-Do sostenido*) y de acuerdo al planteamiento armónico en la sección de la Exposición (cc.1-63), establecen *Si menor Dórico* como modo axial. Para la versión a dúo de guitarras se determinó transportar toda la obra un tono completo (segunda mayor) por debajo del original, estableciendo *La menor Dórico* como modo axial. Esto se describirá posteriormente con máximo detalle.

La forma general de la obra se enmarca dentro de lo que se denomina *sonata* o *movimiento de sonata*, que se muestra en la estructura de la Tabla 1:

### Tabla 7

#### *Sonata o movimiento de sonata*

		Grupo temático I	cc.1-17
		Transición	cc.18-24
<b>EXPOSICIÓN</b>	cc.1-63	Grupo temático II	cc.25-55
		Sección conclusiva	cc.55-63
<b>DESARROLLO</b>	cc.64-78	Desarrollo	cc.64-75
		Retransición	cc.76-78
<b>REEXPOSICIÓN</b>	cc.79-134	Grupo temático I	cc.79-95
		Transición	cc.96-100
		Grupo temático II	cc.101-130
		Sección conclusiva	cc.130-134
<b>CODA, cc.134-Final</b>			

# 1. EXPOSICIÓN, cc.1-63

## 1.1. GRUPO TEMÁTICO I, cc.1-17

La subsección se desarrolla principalmente en el modo *Dórico* sobre *La*.

cc.1-6. Exposición del planteamiento temático I (idea o esquema temático). Está subdividido en tres partes por compases pares, donde se exponen los tres motivos con los que se desarrolla la obra.

**Tabla 8**

Vivo y entusiasta (♩. = 55)

● **Aspectos teóricos:**

**Tabla 9**

cc.	ACORDE(S)	CARACTERÍSTICA(S)
1	Fa mayor con séptima mayor y novena mayor Fmaj7(9)	-Acorde del viº del modo eólico sobre La. -Se relaciona como acorde Napolitano del V (bII), del modo Dórico sobre La.

<b>2</b>	<p>Mi menor con séptima menor y novena mayor</p> <p>Em7(9)</p>	<p>-V del modo Dórico sobre La.</p> <p>-Su ix° (nota fa sostenido), es el sonido característico del modo dórico sobre La (modo menor natural con el vi° mayor).</p>						
<b>3</b>	<p>La menor con novena mayor agregada</p> <p>Am(add9)</p>	<p>Si menor</p> <p>Bm</p> <p>-Progresión cadencial completa sobre el modo Dórico sobre La:</p>						
<b>4</b>	<p>Mi menor con novena mayor agregada</p> <p>Em(add9)</p>	<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Am(add9)</td> <td>Bm</td> <td>Em(add9)</td> </tr> <tr> <td>I</td> <td>II</td> <td>V</td> </tr> </table>	Am(add9)	Bm	Em(add9)	I	II	V
Am(add9)	Bm	Em(add9)						
I	II	V						
<b>5-6</b>	<p>La menor con séptima menor, oncenava aumentada y trecena mayor</p> <p>Am7(+11,13)</p>	<p>-Se incluye la conjugación de los modos Dórico (vi° mayor) y Lidio (iv° aumentado).</p>						

-En el c.4, la Guitarra II expone el acorde de *Mi menor con novena mayor agregada (Em(add9))* con la fundamental del acorde (nota *mi*) en el bajo, siendo la nota que tiene el registro más bajo dentro de toda la obra

● **Aspectos técnicos instrumentales:**

Guitarra I

-cc.1-2. La digitación de la mano izquierda se realiza en dos posiciones. Al comienzo se prepara la posición de la mano, con todos los dedos puestos sobre el diapasón de la guitarra, lo cual permite mayor *legato* y continuidad de la resonancia en la ejecución del arpeggio enunciado.

-cc.3-4. Se incluye el armónico natural sobre el XII traste de la 5<sup>ta</sup> cuerda, como alternativa de resonancia de la nota *la*. La digitación se realiza sobre la 3<sup>ra</sup> posición del diapasón de la guitarra (IX-XII traste), con la inclusión de la 1<sup>era</sup> y 2<sup>da</sup> cuerda al aire, lo cual permite una mayor resonancia en el arpeggio enunciado y en la comodidad del desplazamiento de la mano izquierda hacia la 2<sup>da</sup> posición del diapasón de la guitarra (V-VIII traste) en la que se ejecutan los dos siguientes compases (c.5-6).

### Guitarra II

Toda la subsección se amolda adecuadamente a la guitarra, pudiéndose ejecutar sobre la 1<sup>era</sup> posición del diapasón. Su adaptación resulta *idiomática* al instrumento, en la que se incluyen posiciones fijas con cuerdas al aire.

La partitura para piano, transportada en la nueva tonalidad, queda de la siguiente manera:

## Tabla 10

Transposición un tono bajo	Reducción a un solo pentagrama
<p>La menor con séptima menor, oncena aumentada y trecena mayor, Am7(+11,13)</p> 	

Como adaptación literal para las guitarras se realizaría de la siguiente manera:

## Tabla 11



A pesar que su adaptación es realizable sobre ambas guitarras, la ejecución de la primera voz (que en este caso se refiere a la guitarra I) es compleja para la mano izquierda, por el movimiento que realizaría el dedo 4, de saltar entre la segunda y primera cuerda. Para solventar esto, se propone redistribuir la ejecución del acorde de la siguiente manera:

## Tabla 12



-Distribuir el intervalo de segunda mayor (notas sol-la) de la voz superior entre las dos guitarras.

-Distribuir el intervalo de segunda aumentada (notas re sostenido-mi) de la voz inferior entre las dos guitarras.

-Establecer posiciones fijas en ambas guitarras con el fin de lograr la articulación planteada.

-cc.7-10. Desarrollo por asociación de los diferentes motivos. Se presenta y desarrolla en el modo *Dórico* sobre *La*.

## Tabla 13

The image shows a musical score for guitar duo, consisting of two staves. The top staff is in treble clef and the bottom staff is in bass clef. The music is written in a key with one sharp (F#) and a 3/4 time signature. The score includes various musical notations such as notes, rests, and fingerings (circled numbers). Dynamics like *f*, *mf*, *p*, and *mf* are indicated. There are also some performance markings like 'XII' and 'V' above the notes. The score is divided into measures, with some measures containing multiple notes and fingerings.

## ● Aspectos teóricos:

## Tabla 14

cc.	CARACTERÍSTICAS
7	<p>-Superposición del Motivo I sobre la Variación I del mismo.</p> <p>-Exposición del acorde de La menor con séptima menor y trecena mayor (Am7(13)), el cual se establece como I (primer grado) en el modo Dórico sobre La.</p> <p>-La última nota del arpeggio en ambas partes, hacen de entrada anacrúsica a la exposición de la Variación del Motivo III en el c.8.</p>
8	<p>Exposición de la Variación I del Motivo III.</p>
9-10	<p>-Derivación en contraste en movimiento contrario de la Derivación III del Motivo I, expuesta en la guitarra I.</p> <p>-En la guitarra II se incluye movimiento por grados conjuntos (escala). ascendente y descendente en el modo La Dórico, partiendo de la nota la (fundamental del modo) hasta la nota sol (vii°). Se contrapone a la figuración en arpeggio descendente expuesto en la guitarra I.</p> <p>-En la guitarra I en el c.9, el arpeggio se conduce a la proyección ascendente de la escala presentada a la 8ª alta de la expuesta en la guitarra II en el mismo compás, que a la vez conduce a la reiteración de la idea en los cc.11-14.</p>



## ● Aspectos técnicos instrumentales:

### Guitarra I

-c.10. La partitura para piano presenta una textura a dos voces en movimiento paralelo ascendente en intervalos de tercera que, al realizarla literalmente sobre la guitarra, presenta una alta dificultad técnica instrumental, tanto por el *tempo* de la obra como por el movimiento de la mano izquierda sobre el diapasón, por lo que se propone ejecutar solo la voz superior. Sin embargo, se plantea la siguiente propuesta de digitación incluyendo la textura a dos voces:

### Tabla 15



### Guitarra II

-cc.9-10. Inclusión de cuerdas contiguas y cuerdas al aire (efecto de *campanela*). Por lo general, para realizar este tipo de diseño melódico (escala) sobre la guitarra, se busca abarcar el mayor número de notas en una sola cuerda, lo cual genera una sonoridad más pareja, principalmente en su aspecto tímbrico. Con la inclusión del efecto de *campanela* y, en específico, por las características sonoras del estilo en que está escrita la obra, simula la sensación acústica de mayor resonancia, a través del uso del pedal de *sustain* del piano.

-cc.11-17. Reexposición del desarrollo temático expuesto en los cc.7-10, con transposición de registro y amplificación conclusiva.

cc.11-12. Transposición a la 8<sup>va</sup> baja de los cc.7-8, excepto la guitarra II en el c.11.

## Tabla 16

Musical notation for Tabla 16, showing two staves with guitar-specific markings like fingerings and dynamics.

cc.13-17. Amplificación conclusiva de la exposición del Grupo Temático I

## Tabla 17

Musical notation for Tabla 17, showing two staves with guitar-specific markings like fingerings and dynamics.

-La guitarra II se transpone a la 8<sup>va</sup> alta, para encuadrar el diseño completo de la idea acorde al registro posible que ofrece el instrumento.

## Tabla 18

cc.	CARACTERÍSTICAS
13-15	Reexposición amplificada de los cc.9-10.
16-17	<p>Superposición cordal:</p> <p>-La guitarra I expone el arpeggio del acorde de Re menor con séptima menor (Dm7), que cumple la función de II de Do mayor, tonalidad en la que se expone la Transición (cc.18-24).</p> <p>-La guitarra II expone parte del arpeggio del acorde de Sol mayor con bajo en Si (G/B), que cumple la función de V de Do mayor.</p> <p>-La superposición de ambos acordes es la extensión diatónica del acorde de Sol mayor con séptima menor, novena mayor y oncena justa (G7(9,11)), que cumpla la función del V de Do mayor.</p>




-cc.14-15 y 17. Guitarra I. La partitura para piano presenta una textura a dos voces en movimiento paralelo ascendente en intervalos de tercera (cc.14-15) y cuartas justas (c.17) que, al realizarla literalmente sobre la guitarra, presenta una alta dificultad técnica instrumental, tanto por el *tempo* de la obra como por el movimiento de la mano izquierda sobre el diapasón, por lo que se propone ejecutar solo la voz superior.

-c.16. Contraproyección del acorde *Re menor con séptima menor* sobre el acorde de *Sol mayor*, que cumplen la función de II y V de *Do mayor*, tonalidad en la que comienza la subsección de la TRANSICIÓN (cc.18-24).

Para la realización de la voz superior (guitarra I) en la versión a dúo de guitarras, se tomó lo escrito por el propio autor en la parte del laudín (voz superior, 1<sup>er</sup> pentagrama) de la versión de la obra para cuatro laudes<sup>29</sup>.

29. Gómez-Vignes, M. (1991). Imagen y obra de Antonio María Valencia, Vol.II. Cali, Colombia. Corporación para la cultura. p.388.

## Tabla 19

PARTITURA ORIGINAL PARA PIANO	VERSIÓN PARA CUARTETO DE LAUDES	PROPUESTA PARA DÚO DE GUITARRAS
(Transportado un tono bajo)	(Transportado un tono bajo)	
		

## 1.2. TRANSICIÓN, cc.18–24

### Tabla 20


--

-Contraposición por movimiento contrario entre la Derivación II del Motivo III (voz superior-guitarra I) y la Derivación III del Motivo II (voz inferior-guitarra II). La Derivación II del Motivo III, se construye a través de la subdivisión

ternaria (subdivisión en corcheas) del compás, en movimiento descendente por grado conjunto en intervalos de segunda mayor. La Derivación III del Motivo II, se construye por la subdivisión binaria (figuración de corchea con puntillo) del compás, en movimiento ascendente por grado conjunto en intervalos de segunda mayor.

-Presenta una progresión armónica ascendente seccionada en tres partes, caracterizada por la inclusión de acordes mayores con séptima menor, comenzando en *Do mayor* y culminando en el acorde de *Mi mayor con séptima menor* como función del V de *La menor*, tonalidad en que se presenta el Grupo Temático II.

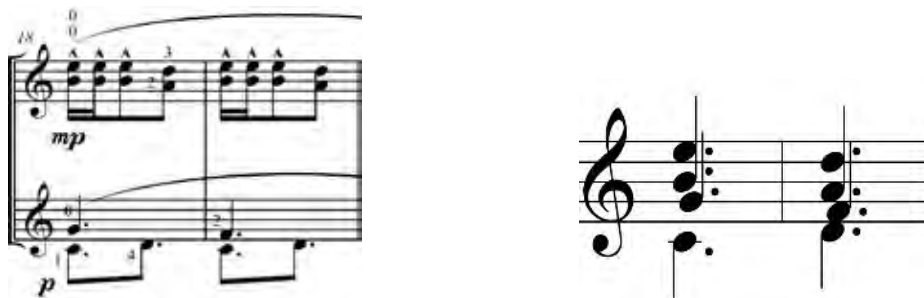
-Se caracteriza la inclusión de polimetría de 3:2. El ritmo armónico sucede en figuración de corchea con puntillo.

## Tabla 21

cc.	CARACTERÍSTICAS
18-20	-cc.18-19. La voz superior expuesta en la guitarra I, hace movimiento paralelo en intervalos de cuarta justa.
	-c.20. La voz superior conserva la figuración rítmica expuesta en los cc.18-19, pero cambia su relación de intervalos: quinta disminuida (do sostenido-sol) seguida de segunda mayor (mi bemol-fa).
	-cc.20-21. En el último tiempo los sonidos se relacionan como vii <sup>o</sup> y Fundamental de los acordes expuestos.
21-22	Movimiento armónico ascendente por grados conjuntos.
23-24	La inclusión de los acordes Re mayor con séptima menor y novena mayor y Mi mayor con séptima menor, se relacionan como IV y V de La menor sobre el modo menor melódico.

-cc.18-19. El desarrollo se basa sobre reiteración de la ornamentación en disminución rítmica del planteamiento armónico de los acordes *Do mayor con séptima menor* y *Re menor* consecutivamente:

## Tabla 22



## Tabla 23

1<sup>ra</sup> y 2<sup>da</sup> voz



4<sup>ta</sup> voz, voz del bajo



El planteamiento armónico sucede de la siguiente forma:

## Tabla 24

CC.	PROGRESIÓN ARMÓNICA		CIFRADO
18-19	Do mayor con séptima mayor	Re menor	Cmaj7-Dm
20	La mayor con séptima menor con quinta disminuida en el bajo	Fa mayor con séptima menor	A7(b5)/Eb-F7
21	La mayor con séptima menor y novena mayor		A7(9)/G-A7
22	Si mayor con séptima menor y novena mayor	Do sostenido mayor con séptima menor	B7(9)-C#7
23-24	Re mayor con séptima menor y novena mayor	Mi mayor con séptima menor	D7(9)/G-E7

-cc.21-24. El pentagrama superior de la partitura original para piano presenta una *textura homofónica* cordal a tres voces. Imagen de la partitura transportada un tono bajo:

## Tabla 25



En la guitarra I, para favorecer el desplazamiento de la mano izquierda sobre el diapasón, se propone ejecutar solo las dos primeras voces desplazando la tercera voz a la guitarra II.

## Tabla 26

---



## 1.3 GRUPO TEMÁTICO II, CC.25-55

-Se desarrolla a través de la derivación de los tres motivos.

## Tabla 27

---

### Derivación II, c.25, guitarra II



-Derivación del Motivo II.

-Se expone como *background* en:

Guitarra I: cc.49-54

Guitarra II: cc.25-31





-La subsección se divide en cuatro partes:

## 1.3.1. PLANTEAMIENTO TEMÁTICO II, cc.25-35

-Se desarrolla sobre *Mi menor*, tonalidad del V de *La menor*.

-cc.25-27. La guitarra II expone la Derivación II del Motivo II como *background*. Sobre la guitarra I se expone la figuración rítmica del acompañamiento del aire de *Bambuco* (figuración rítmica que se expone en la guitarra II en el c.56) de manera percutida. Con la mano izquierda se imita el golpe del aro del bombo y con la derecha el golpe en el parche.

### Tabla 28

---

**Lejano**  
*percutir sobre el aro inferior con los nudillos de la mano izq.*

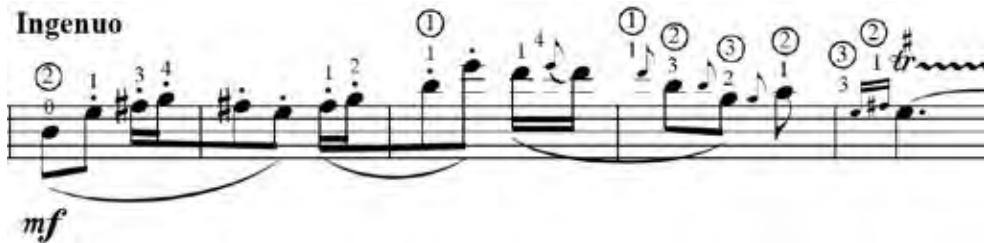


*mf* *percutir sobre el puente de amarre con el pulgar de la mano der.*

---

-cc.28-32. Planteamiento temático II. Derivación II del Motivo III.

## Tabla 29



-El planteamiento temático II se desarrolla sobre el modo *eólico* (*menor natural*) en *Mi*.

-cc.32–35. En la guitarra II se expone la derivación de los cc.1–2 con superposición de la Derivación II del Motivo II (c.25).

## Tabla 30



-cc.32 y 34. La voz superior expone la Derivación II del Motivo II (c.25), con cambio de figuración rítmica: pasa de figuración de corcheas con puntillo a figuración de corchea-negra.

-cc.32 y 34. El arpeggio consta de dos acordes: *Mi menor con novena mayor* (*Em(add9)*) y *La menor con séptima menor* (*Am7*). Relación de I y IV.

-c.33 y 35. Proyección ascendente del arpeggio del acorde *Mi menor con séptima menor* (*Em7*). La nota *do* en ornamento de *acciaccatura* hacia la nota *si*, se reexpone a manera de eco a una 8<sup>va</sup> alta.

-cc.32–37. Para la ejecución del ornamento *trino*, planteado sobre la guitarra I, se propone realizarlo en cuerdas contiguas, con el fin de lograr un mayor control en la proyección y contraproyección de la dinámica (dinámica de onda), como en la velocidad del batido de las notas que lo conforman.

## 1.3.2. DERIVACIÓN I DEL PLANTEAMIENTO TEMÁTICO II, cc.36-41

Tabla 31

The image shows a musical score for guitar duo, measures 36-41. It consists of three systems of two staves each. The first system (measures 36-37) features a melodic line in the upper staff with a circled '1' above it and a circled '3' below it, and a bass line in the lower staff with a circled '4' above it and a circled '5' below it. The second system (measures 38-39) has a circled '2' above the upper staff, a circled '1' above the lower staff, and a circled '4' above the lower staff. The third system (measures 40-41) includes dynamic markings: *f* (forte) in the first measure, *ff* (fortissimo) in the second, and *p* (piano) in the third. The score includes various musical notations such as notes, rests, and fingerings.

-cc.36-39.

### Guitarra I

-cc.36-37. Transposición a intervalo de 5<sup>ta</sup> justa ascendente del final del planteamiento temático II (cc.32-33).

-cc.38-39. Exposición de la cabeza del planteamiento temático II (cc.28-29) a intervalo de 5<sup>ta</sup> justa ascendente.

### Guitarra II

-Transposición a intervalo de 5<sup>ta</sup> justa ascendente del *background* expuesto en los -cc.32-35.

-c.38. Se propone cambiar a una 8<sup>va</sup> baja lo expuesto en la guitarra II, con el fin de que no haya choque de registros con la guitarra I.

-cc.40–41. Derivación de la Derivación I del Motivo III (c.8). Exposición del acorde *Fa mayor con séptima menor y novena mayor (F7(9))* que se relaciona como V rebajado de *Si menor*. La nota *sol* (ix<sup>o</sup> del acorde implícito) complementa la exposición de la cabeza del planteamiento temático expuesta en los cc.38–39.

### Tabla 32

---

#### Planteamiento, cc.28–29<sup>1er tiempo</sup>



#### Reexposición, cc.38–40



---

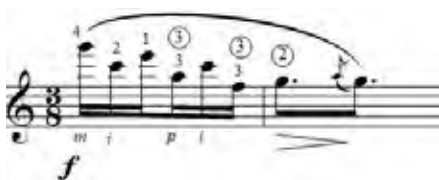
## 1.3.3. DERIVACIÓN II DEL PLANTEAMIENTO TEMÁTICO II, cc.42–48

-cc.42–44<sup>1er tiempo</sup>. Exposición del final del planteamiento temático II (cc.30–32) sobre el *background* realizado sobre la guitarra II en los cc.36–37. El pentagrama superior de la partitura original del piano presenta una textura homofónica, a dos voces, en intervallos paralelos de cuarta justa ascendente; por la dificultad de su realización textual sobre la guitarra, solo se tomó la primera voz.

-cc.>44–48. Derivación de diferentes ideas del planteamiento temático I (cc.1–17) y de la Transición (cc.18–24):

## Tabla 33

### Planteamiento, cc.1-2, guitarra I



-Inclusión del Motivo I y de la derivación del Motivo III.

-cc.>44:

1. La exposición del Motivo I está elidido con el final de la exposición del final del planteamiento II.

2. Exposición del acorde La mayor con séptima menor y novena mayor (A7(9)) que se relaciona como VII de Si menor y IV de Mi menor.

3. Al igual que los cc.40-41, la resolución de la idea se hace sobre el ixº del acorde implícito.

4. Por equivalencia de registro relacionado con la guitarra, se modifica el arpeggio cambiando su última nota a una 8<sup>va</sup> alta.

-c.45. La exposición del acorde Do mayor con séptima menor y once aumentada (C7(+11)) tiene las siguientes connotaciones:

1. Corresponde a la consecución de la secuencia de intervalos de tercera descendente relacionado con el arpeggio del c.44.

### Derivación, cc.>44-45, guitarra I



2. El acorde se relaciona como VI de Mi menor.

## Tabla 34

Planteamiento, cc.9-10, guitarra II



c.46, Derivación del c.10, guitarra I



## Tabla 35

Planteamiento, cc.21-23, guitarra II



Derivación, cc.47-48



-Inclusión de Hemiola. Signatura de tres por cuatro (3/4), como resultante de la suma de dos compases en signatura de tres por ocho (3/8).

-Progresión cromática paralela ascendente en acordes mayores con séptima menor en tercera inversión:

Do mayor con séptima menor con bajo en si bemol	Do sostenido mayor con séptima menor con bajo en si	Re mayor con séptima menor con bajo en do
C7/Bb	C#7/B	D7/C

-c.46. Superposición de la derivación del planteamiento expuesto en los cc.9-10 en la guitarra II, sobre el Motivo I.

### Tabla 36



- cc.47-48. La textura de las cuatro voces se distribuyó entre las dos guitarras de la siguiente forma:

### Tabla 37

**PARTITURA ORIGINAL,  
TRANSPOSICIÓN UN TONO BAJO**

**REDUCCIÓN  
A UN SOLO PENTAGRAMA**





## Tabla 38

Musical notation for Tabla 38. It consists of two staves. The top staff is labeled 'VIII' and the bottom staff is labeled 'V'. Both staves have the word 'esfuma' written above them. The notation shows chords and melodic lines for two guitars.

-La sucesión de intervalos de los acordes es de: segunda mayor-tercera mayor-tercera menor.

-Por comodidad del desplazamiento de la mano izquierda sobre el diapasón en ambas guitarras, se distribuyeron las voces externas en intervalo de sexta a la guitarra I y las voces internas en intervalo de tercera a la guitarra II.

Musical notation showing a chord with intervals labeled '3ra' and '6ta'. The notation is in a treble clef and shows a chord with a third and a sixth interval.

## 1.3.4. REEXPOSICIÓN DEL PLANTEAMIENTO TEMÁTICO II, cc.49-55

### Tabla 39

Musical notation for Tabla 39. It consists of two staves. The top staff is labeled 'Lejano' and 'XII'. The bottom staff is labeled 'mf' and 'percudir sobre el puente de amarre con el pulgar de la mano der.'. The notation shows complex rhythmic patterns and melodic lines for two guitars. The word 'delicado' is written above the bottom staff.

-Permutación en la exposición del planteamiento temático. El *background* se presenta en la guitarra I a una 8<sup>va</sup> alta (excepto el bajo que se expone a una 8<sup>va</sup> baja).

-Cambio del arpeggio del *background*. La disposición del acorde en los cc.25–31 es cerrada, en el cambio de registro a su 8<sup>va</sup> alta la distancia de la voz superior con la del bajo es muy amplia, por lo cual, para generar una sonoridad más compacta en el arpeggio, se cambia la reiteración de la nota *si* por la nota *sol* (iii<sup>o</sup> del acorde).

-cc.49–50. Sobre la guitarra II se expone el efecto rítmico planteado, por el mismo compositor, en su versión de la obra para cuatro laudes (cc.25–28)<sup>30</sup>.

-cc.51–55. Exposición del planteamiento temático II sobre la guitarra II a una 8<sup>va</sup> baja.

## 1.4. SECCIÓN CONCLUSIVA, cc.55–63

**Tabla 40**

-cc.55–57<sup>1er tiempo</sup>. Derivación del Planteamiento temático II.

30. Gómez-Vignes, M. (1991). Imagen y obra de Antonio María Valencia, Vol. II. Cali, Colombia. Corporación para la cultura (p. 388).

## Tabla 41

### Planteamiento temático II, cc.28-32



-Compresión temática: la proyección ascendente ornamentada del arpeggio de la cabeza del tema se comprime de tres compases a un compás.

-Cambio en el planteamiento armónico en la cola del tema:

1. El planteamiento temático II presenta el arpeggio descendente del acorde de Mi menor, con resolución sobre la fundamental (nota mi).

2. El planteamiento temático III presenta el arpeggio descendente del acorde de Si mayor con séptima menor, relación armónica del V de Mi menor, con resolución al iii° grado (nota sol) del acorde tónica.

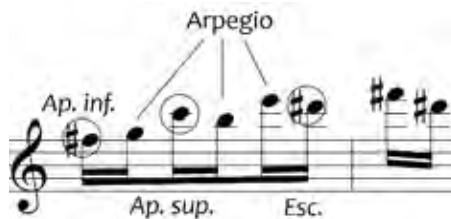
### Derivación, cc.55-57<sup>1er tiempo</sup>



### MOTIVO I, c.1

### DERIVACIÓN, c.55

-Proyección ascendente ornamentada del arpeggio del acorde Mi menor.



-cc.57-59. Reexposición diferenciada de los cc.55-57<sup>1er tiempo</sup>. Reexposición parcial a la 8<sup>va</sup> baja.

## Tabla 42



-La guitarra II expone un *background armónico*, relacionado con la Derivación del Motivo III expuesta en los cc.40-41. La figuración rítmica corresponde a uno de los esquemas de acompañamiento del aire de *bambuco*. El plan armónico se basa en V-I, con la nota fundamental de tónica como nota pedal.

## Tabla 43

c.40

cc.56-57



## Tabla 44

---

cc.60-63

-c.60. Exposición del acorde La menor con quinta disminuida y séptima menor con bajo en do (Am7(b5)/C). Consecución de la superposición de intervalos de tercera del acorde de Si mayor, que en este caso cumpla la función de V de Mi menor. La nota mi bemol es el sonido enarmónico de la nota re sostenido (iii° del acorde de Si mayor).

La menor con  
quinta disminuida  
y séptima menor

Si mayor

-cc.62-63. Esfumado del acorde a través de la superposición del ix° (nota Fa sostenido).

---

-c.63. En la guitarra I, en la reiteración (2da vez) se propone cambio a la 8<sup>va</sup> baja que se relaciona con el registro en que se encuentra la siguiente sección.

## 2. DESARROLLO, cc.64-78

-Se divide en dos frases.

### 2.1. FRASE I, cc.64-70

Tabla 45

---

---

-Se realiza a través del desarrollo de la Derivación I del Motivo III (c.8).

Tabla 46

---

---

-Se divide en dos semifrases:

## 2.1.1. SEMIFRASE I, cc.64–67

Tabla 47

---

---

El planteamiento armónico sugiere una progresión que tiende a resolver hacia *Si mayor* (V de *Mi menor*, tonalidad en que se desarrolló principalmente el Grupo temático II y la Sección conclusiva de la EXPOSICIÓN, cc.25–63), a través de la progresión II (IV) –V7 con los acordes *Do sostenido menor con séptima menor con bajo en mi* (C#m7/E) o *Mi mayor con sexta mayor* (E6), y *Fa sostenido mayor con séptima menor* (F#7) respectivamente, expuestos en los cc.64–65. Sin embargo, la resolución sobre la Frase II (cc.71–75) se hace sobre la tonalidad de *Si bemol mayor*.

-Planteamiento armónico:

## Tabla 48

cc.	64	65	66	67
CIFRADO	C#m7/E (E6)	F#7	C#m7/E	Bb7(9,+11)
FUNCIÓN	II – V de Si mayor			

-El acorde de *Si bemol mayor con séptima menor, novena mayor y onzena aumentada (Bb7(9,+11))*, tiene relación como acorde de dominante (o del VII en este caso) que surge del iii° del acorde de *Fa sostenido mayor con séptima menor. Si bemol = La sostenido*.

-Además del contraste en el planteamiento armónico y dinámico, la idea compositiva se realiza por el cambio de su registro sonoro, por lo cual se propone destacar estos aspectos intercambiando el peso sonoro de una guitarra a la otra.

## 2.1.2. SEMIFRASE I, cc.64–67 SEMIFRASE II, cc.68–70

Derivación de la Semifrase I:

-c.69. Derivación del c.68 por compresión de los cc.64–65 a un sólo compás. Reiteración en el c.70 a la 8<sup>va</sup> baja.



## Tabla 49

---



## 2.2. FRASE II, cc.71-75

Reexposición diferenciada de los cc.57-59 de la Sección conclusiva:

-Exposición en *Si bemol mayor*. Su enlace armónico se realiza a través de *mixtura enarmonizada*:

## Tabla 50

---



El acorde Fa sostenido mayor es enarmónico del acorde Sol bemol mayor, que se relaciona como VI menor de la tonalidad de Si bemol menor, tonalidad paralela de Si bemol mayor.

---

-cc.71-72. Cambio del planteamiento del *background*.

## Tabla 51

cc.56-57, GUITARRA II

cc.71-72, GUITARRA I



-Planteamiento armónico:

## Tabla 52

cc.	71	72	73
CIFRADO	Bb	F7(9)	Bbmaj7
FUNCIÓN	I- V-I de Si bemol mayor		

## Tabla 53



-cc.73-75. Debido a la extensión del registro de la guitarra, al pasar el planteamiento melódico sobre la guitarra I se entremezcla con el *background* expuesto sobre la guitarra II, por lo que se propone hacer una textura más simple de acompañamiento de lo propuesto en la versión original para piano:

**Tabla 54**

ORIGINAL PIANO TRANSPORTADO UN TONO BAJO	PROPUESTA

-Cambio del planteamiento armónico del *background*:

**Tabla 55**

cc.	73	74	75
CIFRADO	Bb	F/Bb	Gm/Bb
FUNCIÓN	I-V-VI de Si bemol mayor		

## 2.3. RETRANSICIÓN, cc.76–78

**Tabla 56**



-Se desarrolla sobre el modo *Dórico* en *La*. Proyección del acorde *La menor con séptima menor, oncenava justa y trecena mayor* ( $A_m7(11,13)$ ), que cumple la función de IV de *Mi menor*, tonalidad en que se desarrolla el Grupo temático I de la Reexposición.



-c.76. Se relaciona con los cc.60–64 de la Sección conclusiva:

**Tabla 57**

c.60	c.76	CARACTERÍSTICAS
	<p>Original transportado un tono bajo.</p>	<p>Por comodidad de la posición de la mano izquierda sobre el diapasón de la guitarra I, se sugiere suprimir la segunda voz (nota mi).</p>
	<p>Propuesta.</p>	

-cc.77–78. Se relaciona con la Variación I del Motivo I expuesto sobre la guitarra II en el c.2:

## Tabla 58

c.2, GUITARRA II	PROPUESTA	CARACTERÍSTICAS
		<p>-c.77. Guitarra II: cambia la posición de entrada de crúsica a metacrúsica.</p> <p>ac.78. Guitarra I: ampliación de la idea con entrada en posición anacrúsica. Transposición a una 8<sup>va</sup> alta.</p> <p>-Compresión del número de grados del arpeggio:</p> <p>c.2: cinco grados, de la fundamental hasta el ix<sup>o</sup>.</p> <p>c.77: cuatro grados, de la fundamental hasta el vii<sup>o</sup>.</p> <p>-Cambia el orden secuencial de los sonidos del arpeggio:</p> <p>c.2: Fundamental (F)-v<sup>o</sup>-iii<sup>o</sup>-vii<sup>o</sup>-v<sup>o</sup>-ix<sup>o</sup>.</p> <p>c.77: v<sup>o</sup>-iii<sup>o</sup>-F-vii<sup>o</sup>.</p> <p>c.ac.78: v<sup>o</sup> iii<sup>o</sup> F vii<sup>o</sup> v<sup>o</sup> F #vi<sup>o</sup>.</p>

## 3. REEXPOSICIÓN, cc.79-134

## 3.1. GRUPO TEMÁTICO I, cc.79-95

Tabla 59

-cc.79-84. Reexposición del planteamiento temático I, presentado en los cc.1-6, a una 4<sup>ta</sup> baja. Exposición en *Mi menor*.

### ● Aspectos teóricos:

Tabla 60

cc.	ACORDE(S)	CARACTERÍSTICA(S)
79	Do mayor con séptima mayor y novena mayor Cmaj7(9)	-Acorde del vi° del modo eólico sobre Mi. -Se relaciona como acorde Napolitano del V (bII), del modo Dórico sobre La.
80	Si menor con séptima menor y novena mayor Bm7(9)	-V del modo Dórico sobre Mi. -Su ix° (nota do sostenido), es el sonido característico del modo dórico sobre Mi (modo menor natural con el vi° mayor).

<b>81</b>	Mi menor con novena mayor agregada	Fa sostenido menor	-Progresión cadencial completa sobre el modo Dórico sobre Mi:	Em(add9)	F#m	Bm(add9)
	Em(add9)	F#m		I	II	V
<b>82</b>	Si menor con novena mayor agregada					
	Bm(add9)					
<b>83-84</b>	Mi menor con séptima menor, onцена aumentada y trecena mayor		-Se incluye la conjugación de los modos Dórico (vi° mayor) y Lidio (iv° aumentado).			
	Em7(+11,13)					


● **Aspectos técnicos instrumentales:**

Guitarra I

-cc.79-80. Al igual que en los cc.1-2, la digitación de la mano izquierda se realiza en dos posiciones, anticipando la ubicación de ambas manos.

-cc.83-84. Redistribución de las voces:

**Tabla 61**

REDUCCIÓN A UN SOLO PENTAGRAMA	PROPUESTA
Mi menor con séptima menor, onцена aumentada y trecena mayor, Em7(+11,13)	

- cc.85-88. Relación directa con los cc.7-10. Se presenta y desarrolla en el modo *Dórico* sobre *Mi*.

## Tabla 62



### ● Aspectos teóricos:

## Tabla 63

cc.	CARACTERÍSTICAS
85	<p>-Superposición del Motivo I sobre la Variación I del mismo.</p> <p>-Exposición del acorde de Mi menor con séptima menor y trecena mayor (Em7(13)), el cual se establece como I (primer grado) en el modo Dórico sobre Mi.</p> <p>-La última nota del arpeggio en ambas partes, hacen de entrada anacrúsica a la exposición de la Variación del Motivo III en el c.8.</p>
86	Exposición de la Variación I del Motivo III.



-Derivación en contraste en movimiento contrario de la Derivación III del Motivo I, expuesta en la guitarra I. Cambia la conformación del arpeggio con relación a lo expuesto en el c.9:

<p>c.9</p>  <p>La menor con novena mayor agregada vii°-v°-ix°-F-v°-ix°</p>	<p>c.87</p>  <p>Mi menor con séptima menor, novena mayor y oncena justa vii°-xi°-F-vii°-v°-ix°</p>
---	--

87-88

-En la guitarra II se incluye movimiento por grados conjuntos (escala), ascendente y descendente, en el modo Mi Dórico, partiendo de la nota mi (fundamental del modo) hasta la nota re (vii°). Se contrapone a la figuración en arpeggio descendente, expuesto en la guitarra I.

-En la guitarra I en el c.87, el arpeggio se conduce a la proyección ascendente de la escala, presentada a la 8<sup>va</sup> alta de la expuesta en la guitarra II en el mismo compás que, a la vez, conduce a la reiteración de la idea en los cc.89-92.

## ● **Aspectos técnicos instrumentales:**

### Guitarra I

-cc.87-88. La partitura para piano presenta una textura a dos voces, en movimiento paralelo ascendente, en intervalos de tercera que, al realizarlos literalmente sobre la guitarra, presentan una alta dificultad técnica instrumental, tanto por el *tempo* de la obra como por el movimiento de la mano izquierda sobre el diapasón, por lo que se propone ejecutar solo la voz superior. Sin embargo, se plantea la siguiente propuesta de digitación incluyendo la textura a dos voces:

## Tabla 64

---



---

-cc.89-95. Reexposición del desarrollo temático expuesto en los cc.85-88, con transposición de registro y amplificación conclusiva.

-cc.89-90. Transposición a la 8<sup>va</sup> baja de los cc.85-86, excepto la guitarra II en el c.90.

## Tabla 65

---



---

cc.91-96. Amplificación conclusiva de la exposición del Grupo Temático I.

## Tabla 66

-La guitarra II se transpone a la 8<sup>va</sup> alta, para encuadrar el diseño completo de la idea acorde al registro posible que ofrece el instrumento.

## Tabla 67

cc.	CARACTERÍSTICAS
91-93	Reexposición amplificada de los cc.87-88.
	<p>Superposición cordal:</p> <p>-La guitarra I expone el arpeggio del acorde de La menor con sexta mayor (Am6), que cumple la función de II de Sol mayor, tonalidad en la que se expone la Transición (cc.96-100). Se diferencia con la relación armónica planteada en el c.16 en el que se expone un acorde menor con séptima menor, específicamente Re menor con séptima menor.</p>
94-95	<p>-La guitarra II expone parte del arpeggio del acorde de Re mayor con bajo en Fa sostenido (D/F#), que cumple la función de V de Sol mayor.</p> <p>-La superposición, de ambos acordes, es la extensión diatónica del acorde de Re mayor con séptima menor, novena mayor y oncenava justa (D7(9,11)), que cumpla la función del V de Sol mayor.</p>

-cc.92–93 y 95. Guitarra I. La partitura para piano presenta una textura a dos voces en movimiento paralelo ascendente en intervalos de tercera (cc.92–93) y cuartas justas (c.95) que al realizarla literalmente sobre la guitarra, presenta una alta dificultad técnica instrumental, tanto por el *tempo* de la obra como por el movimiento de la mano izquierda sobre el diapasón, por lo que se propone ejecutar solo la voz superior.

-c.94. Contraproyección del acorde *La menor con sexta mayor* sobre el acorde de *Re mayor*, que cumplen la función de II y V de *Sol mayor*, tonalidad en la que comienza la subsección de la TRANSICIÓN (cc.96–100). Para su adaptación se tomó la opción planteada en el c.16.

## Tabla 68

---

**PARTITURA ORIGINAL PARA PIANO**  
(Transportado un tono bajo)

**PROPUESTA PARA DÚO DE GUITARRAS**



## 3.2. TRANSICIÓN, cc.96–100

Tabla 69

The musical score for guitar duo, measures 96-100, is presented in two staves. The upper staff, labeled 'II', starts with a dynamic marking of *mp* and features a triplet of eighth notes, followed by a quarter note, a half note, and a quarter note. The lower staff, labeled 'I', starts with a dynamic marking of *p* and features a quarter note, a quarter note with a dotted line, and a quarter note. Both staves include fingering numbers and a *rall.* marking in the final measure.

-Compresión por reducción de número de compases, relacionado con la EXPOSICIÓN (cc.18–24): pasa de un total de siete compases a cinco.

-Contraposición por movimiento contrario entre la Derivación II del Motivo III (voz superior–guitarra I) y la Derivación III del Motivo II (voz inferior–guitarra II). La Derivación II del Motivo III, se construye a través de la subdivisión ternaria (subdivisión en corcheas) del compás, en movimiento descendente por grado conjunto en intervalos de segunda mayor. La Derivación III del Motivo II, se construye por la subdivisión binaria (figuración de corchea con puntillo) del compás, en movimiento ascendente por grado conjunto en intervalos de segunda mayor.

-Se caracteriza la inclusión de polimetría de 3:2. El ritmo armónico sucede en figuración de corchea con puntillo.

## Tabla 70

cc.	CARACTERÍSTICAS
96-97	-La voz superior expuesta en la guitarra I, hace movimiento paralelo en intervalos de cuarta justa. -Se relaciona con lo planteado en los cc.18-19.
98	-Se relaciona con los cc.20-21: 1. c.20: el mismo planteamiento armónico transportado a una 4 <sup>ta</sup> alta. 2.c.21: realiza la misma figuración rítmica en ambas guitarras. -En el último tiempo los sonidos se relacionan como vii <sup>o</sup> y Fundamental de los acordes expuestos.
99-100	-Derivación de los cc.23-24.

-El planteamiento armónico sucede de la siguiente forma:

## Tabla 71

cc.	PROGRESIÓN ARMÓNICA	CIFRADO
96-97	Sol mayor con séptima mayor    La menor	Gmaj7-Am
98	Mi mayor con séptima menor con quinta disminuida en el bajo    Do mayor con séptima menor	E7(b5)/Bb-C7
99-100	Si bemol mayor con séptima menor y Oncena aumentada    Re menor con quinta disminuida y séptima menor con bajo en Do	Bb7(+11)-Dm7(- b5)/C

## 3.3. GRUPO TEMÁTICO II, cc.101–130

-La subsección se divide en cuatro partes:

### 3.3.1. PLANTEAMIENTO TEMÁTICO II, cc.101–107

-Se desarrolla sobre *Do menor*, tonalidad paralela del relativo (*Do mayor*) de la tonalidad inicial (*La menor*).

-cc.101–102. Compresión de compases con relación a lo expuesto en los cc.25–27: cambia de tres a dos compases.

-cc.103–107. Planteamiento temático II expuesto a una tercera baja con relación a los cc.101–102.

#### Tabla 72

cc.101–102



cc.103–107



-El planteamiento temático II se desarrolla sobre el modo *eólico* (*menor natural*) en *Do*.

-cc.107–110. Planteamiento temático II expuesto a una tercera baja, con relación a los cc.32–35. En la guitarra II se expone la derivación de los cc.1–2, con superposición de la Derivación II del Motivo II (c.25).

### Tabla 73

---

cc.32–33



---

cc.107–108



-cc.107 y 109.

La voz superior expone la Derivación II del Motivo II (c.25), con cambio de figuración rítmica: pasa de figuración de corcheas con puntillo a figuración de corchea–negra.

El arpeggio consta de dos acordes: *Do menor con novena mayor (Cm(add9))* y *Fa menor con séptima menor (Fm7)*. Relación de I y IV.

-c.108 y 110. Proyección ascendente del arpeggio del acorde *Do menor con séptima menor (Cm7)*. Cambio cromático del sonido del ornamento de *acciaccatura*, en su 8<sup>va</sup> alta (*La bemol–La natural*).

-cc.107–113. Para la ejecución del ornamento *trino* planteado sobre la guitarra I, se propone realizarlo en cuerdas contiguas, con el fin de lograr un mayor control en la proyección y contraproyección de la dinámica (dinámica de onda), como en la velocidad del batido de las notas que lo conforman.



## 3.3.2. DERIVACIÓN I DEL PLANTEAMIENTO TEMÁTICO II, cc.111-116

Tabla 74

---

---

-cc.111-114.

### Guitarra I

-cc.111-112. Transposición a intervalo de 5<sup>ta</sup> justa ascendente del final del planteamiento temático II (cc.107-108).

-cc.113-114. Exposición de la cabeza del planteamiento temático II (cc.103-104) a intervalo de 5<sup>ta</sup> justa ascendente.

### Guitarra II

Transposición a intervalo de 5<sup>ta</sup> justa ascendente del *background* expuesto en los cc.107-110.

-c.113. Se propone cambiar a una 8<sup>va</sup> baja lo expuesto en la guitarra II, con el fin de que no haya choque de registros con la guitarra I.

cc.115-116. Derivación de la Derivación I del Motivo III (c.8). Exposición del acorde *Re bemol mayor con séptima menor y novena mayor (Db7(9))* que se relaciona como V rebajado de *Sol menor*. La nota *Mi bemol* (ix<sup>o</sup> del acorde implícito) complementa la exposición de la cabeza del planteamiento temático expuesta en los cc.112-113.

Debido al cambio de 8<sup>va</sup> en el c.116 y, por cuestiones de registro en la *scordatura*<sup>31</sup> de la guitarra, el acorde no se podría ejecutar en el estado (inversión) escrito, por lo cual se sugiere transportar ambos compases a su 8<sup>va</sup> alta.

### 3.3.3. DERIVACIÓN II DEL PLANTEAMIENTO TEMÁTICO II, cc.42–48

-cc.117–118<sup>1er.tiempo</sup>. Exposición del final del planteamiento temático II (cc.105–107) sobre el *background* realizado sobre la guitarra II en los cc.111–112. El pentagrama superior de la partitura original del piano presenta una textura homofónica, a dos voces, en intervalos paralelos de cuarta justa ascendente; por la dificultad de su realización textual sobre la guitarra, solo se tomó la primera voz.

-cc.a119 123. Transposición de los cc.a44 48 a una 3<sup>ra</sup> baja. Derivación de diferentes ideas del planteamiento temático I (cc.1–17) y de la Transición (cc.18–24).

-Planteamiento armónico:

**Tabla 75**

cc.	c.a119	120–121	121–122
<b>CIFRADO</b>	F7(9)	Ab7(+11)	Ab7/Gb–A7/G– Bb7/Ab
<b>FUNCIÓN</b>	VII de Sol menor y IV de Do menor.	La bemol mayor con séptima menor y once aumentada	

31. Afinación de las cuerdas del instrumento.

### 3.3.4. REEXPOSICIÓN DEL PLANTEAMIENTO TEMÁTICO II, cc.124–130

Tabla 76

---

---

-Permutación en la exposición del planteamiento temático. El *background* se presenta en la guitarra I a una 8<sup>va</sup> alta (excepto el bajo que se expone a una 8<sup>va</sup> baja).

-Cambio del arpeggio del *background*. La disposición del acorde en los cc.101-106 es cerrada; en el cambio de registro a su 8<sup>va</sup> alta, la distancia entre la voz superior y la del bajo es muy amplia, por lo cual, para generar una sonoridad más compacta en el arpeggio, se cambia la reiteración de la nota *sol* por la nota *mi bemol* (iii<sup>o</sup> del acorde).

-cc.124-125. Sobre la guitarra II se expone el efecto rítmico planteado por el mismo compositor en su versión de la obra para cuatro laudes (cc.25-28)<sup>32</sup>.

-cc.126-130. Exposición del planteamiento temático II sobre la guitarra II a una 8<sup>va</sup> baja.

---

32. Gómez-Vignes, M. (1991). Imagen y obra de Antonio María Valencia, Vol. II. Cali, Colombia. Corporación para la Cultura, p.388.

## 3.4. SECCIÓN CONCLUSIVA, cc.130–134

Tabla 77



-Reexposición transportada a una 3<sup>ra</sup> baja de los cc.55–59<sup>1er tiempo</sup>.

## 4. CODA, cc.134– Final

Tabla 78



-Elisión con el final de la Sección conclusiva (cc.130–134).

-cc.134–135. Alternancia de la signatura de seis por ocho (6/8) con la de tres por cuatro (3/4).

-Planteamiento armónico:

**Tabla 79**

cc.	134	135
<b>CIFRADO</b>	C6/9	Fadd9
<b>FUNCIÓN</b>	I-IV de Do mayor	

-cc.136–137. Reiteración de los cc.134–135. A manera de contraste se sugiere en la guitarra I cambiar el registro sonoro a su 8<sup>va</sup> alta.

-cc.138–140 (FINAL). Proyección ascendente del arpeggio del acorde de *Do mayor*.

## Conclusión

La adaptación musical (o arreglo musical), en cierto modo, permite la divulgación de la obra en un formato instrumental diferente a su original. Esto tal vez pueda considerarse innecesario, como un atrevimiento o falta de respeto con la obra y su autor; sin embargo, y sin dar garantía de ello, la historia ha mostrado el acierto con algunas grandes obras como «Cuadros de una exposición» de Modest Mussorgsky, en el que se conoce más la versión orquestal hecha por Maurice Ravel, que su original para piano solo.

## Lista de referencias

- Berry, W. (1986). *Form in Music*. New Jersey Prentice Hall, Inc. 07632. Englewood Cliffs.
- Fernández, E. (2000). *Technique mechanism learning, an investigation into becoming a guitarist*. Montevideo, Uruguay. ART Ediciones.
- Gilbert, S.E. (1992). *Introducción al análisis Shenkeriano*. Barcelona. Editorial Labor.
- Gómez-Vignes, M. (s.f.). *Curso de Formas Musicales (Conferencias)*.
- Gómez-Vignes, M. (1991). *Imagen y obra de Antonio María Valencia, Vol. I-II*. Corporación para la cultura. Cali, Colombia.
- Holguín, P., Martínez, I. (2017). La didáctica musical entre la primera y la tercera persona: hacia una perspectiva de segunda persona en la formación de músicos profesionales. (*Pensamiento*), (*palabra*)... y *obra*, N°18, 2017.
- Mayorga, M.y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. Universidad de Málaga. *Tendencias pedagógicas N° 15. Vol. 1*.
- Ocampo, J. (1981). *El folclor y los bailes típicos colombianos*. Biblioteca de escritores caldenses. Manizales, Colombia.
- Persichetti, V. (1985). *Armonía del siglo XX*. Madrid. Real Musical Editores.
- Zambrano, A. (2006). *Contributions to the comprehension of the science of education in France concepts, discourse and subjects (A Final Thesis Presented to The Academic Department of the School in Social and Human Studies in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor (Ph.D.) Major Education)*. Atlantic International University, Honolulu, Hawaii, United States.

..... Adaptación para dúo de guitarras "Sonatina boyacense"(C.G-V 53) de A. M. Valencia ●





**Aplicación de la metodología  
*Tuning* para el desarrollo de un  
programa por competencias  
aplicado a cursos de guitarra**

*Application of the Tuning  
methodology for the  
development of a  
competence-based program  
applied to guitar courses*

**Juan Guillermo  
Ossa Jiménez**

## Resumen

El presente texto describe la construcción de un currículo, por competencias, a través de la metodología *Tuning*, aplicado al caso del curso de guitarra popular que oferta el Conservatorio Antonio María Valencia (CAMV). El objetivo es generar una guía, paso a paso, que sirva como modelo para la creación de programas de enseñanza-aprendizaje por competencias, en música. Se concluye que los ejes propuestos por la metodología *Tuning* propenden a la creación de currículos, flexibles y abiertos al cambio, dependiendo de las necesidades de los diferentes contextos. *Tuning* es la respuesta que las universidades dieron, de manera autónoma, al reto en educación que planteó la Unión Europea. La metodología *Tuning* permite la realización rápida, organizada y contextualizada, de programas por competencias. A través de la metodología *Tuning* se pudo establecer un currículo que promueve la generación de las competencias, exigidas en el perfil de ingreso al ciclo preparatorio del CAMV.

**Palabras clave:** *Tuning*, perfil de egreso, competencias, resultados del aprendizaje, Big Questions, evaluación, contenidos, créditos.

## Abstract

This text describes the construction of a curriculum by competences through the *Tuning* methodology applied to the case of the popular guitar course offered by the Conservatorio Antonio María Valencia (CAMV). The objective is to generate a step-by-step guide, which serves as a model for the creation of teaching-learning programs by competences in music. The conclusion is that the axes proposed by the *Tuning* methodology tend to create flexible curricula open to change depending on the needs of different contexts. *Tuning* is the response that universities gave autonomously to the challenge in education posed by the European Union. The *Tuning* Methodology allows the rapid, organized and contextualized implementation of competence-based programmes. Through the *Tuning* methodology, a curriculum was established that promotes the generation of the competences required in the entrance profile to the CAMV preparatory cycle.

**Keywords:** *Tuning, exit profile, competences, learning outcomes, big questions, assessment, contents, credits.*

El CAMV trabaja en la constante actualización de sus programas de educación, formal y no formal, para brindar una educación de calidad que responda a las demandas de la sociedad colombiana y del contexto internacional. Desarrollar un currículo aplicado a los cursos de guitarra popular, que brinde las competencias específicas en el instrumento, para el ingreso al pregrado en música que oferta el CAMV, conlleva atender dos necesidades: acercar, a la comunidad, el conocimiento de la música, a través de la guitarra, y brindar las competencias específicas en el instrumento para el ingreso al ciclo preparatorio.

El presente documento busca atender las mencionadas necesidades; así mismo, establece una guía para la creación de programas, por competencias, aplicados a la enseñanza instrumental en música. El modelo, con el cual se desarrolla el programa, utiliza los parámetros dispuestos por la metodología *Tuning*.

Se espera que este texto aporte herramientas que faciliten desarrollar programas por competencias. De igual forma, que permita a los docentes obtener una mirada crítica frente, a sus prácticas de enseñanza-aprendizaje.

## Metodología *Tuning*<sup>1</sup>

Según Ossa, J. (2019) *Tuning* es la respuesta en el año 2000 de un grupo de universidades europeas a lo propuesto en la *Declaración de Bolonia*. González y Wagenaar (2009) describen que *Tuning* es un método para “(...) diseñar, desarrollar, aplicar y evaluar los planes de estudio de cada uno de los ciclos de Bolonia” (p.4). Además, que las titulaciones deberían detallar la “(...) carga de trabajo, nivel, resultados del aprendizaje, competencias y perfil” (p. 5). Los ejes de la metodología *Tuning* son, según González y Wagenaar (2009):

Competencias genéricas (académicas de carácter general), competencias específicas de cada área, la función de ECTS como un sistema acumulación, enfoques de enseñanza aprendizaje y evaluación, y la función de la promoción de la calidad en

---

1. Ver Ossa, J. (2019). Capítulo 10: Qué lugar debe ocupar el repertorio en la cátedra de instrumento principal del Conservatorio Antonio María Valencia de la ciudad de Cali-Colombia (CAMV), para fortalecer el tránsito institucional hacia el paradigma de educación por competencias. En Libro de investigación. Siaguet, (1ª Ed.), Apropiación, gestión y uso edificador del conocimiento. La Red Iberoamericana de Pedagogía – Redipe (p.243-263). New York: Redipe.

el proceso educativo (insistiendo sobre sistemas basados en una cultura de la calidad institucional interna).

Más tarde, en 2003, fue entregada la propuesta para la aplicación de la metodología *Tuning* en Latinoamérica, la cual fue aprobada en 2004. Según Beneitone (2007), *Tuning* América Latina plantea las mismas líneas de trabajo que *Tuning* Europa: competencias genéricas y específicas de las áreas temáticas; enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias; créditos académicos y calidad de los programas. A continuación, se desarrollan cada uno de los ejes propuestos por *Tuning*, para la creación del currículo por competencias, del curso de guitarra popular del CAMV.

## Perfil de egreso

El primer paso para la creación del currículo por competencias, según *Tuning*, es determinar el perfil de egreso. Según Contreras (2005), el perfil de egreso se puede definir como “una descripción de las funciones, tareas y criterios de realización, realizados por personas competentes en su desempeño laboral” (p. 300). Para Grosman (2008), en el documento *Diseño y ajuste de progra-*

*mas de formación para el trabajo bajo el enfoque de competencias* del Ministerio de educación Nacional de Colombia (MEN), “El perfil de egreso no sólo contiene la denominación del programa, sino también las funciones que el egresado puede ejecutar en el espacio productivo” (p.15). También, en dicho documento, se describe que los programas “(...) deben tener identificados los perfiles de ingreso y egreso (...)” (Op. Cit. p.15).

En el programa de guitarra popular se debe atender dos puntos centrales: acercar a la comunidad el conocimiento de la música, a través de la guitarra, y brindar las competencias específicas en el instrumento, para el ingreso al ciclo preparatorio<sup>2</sup>. En cuanto al perfil de ingreso, el curso de guitarra popular no tiene prerequisites. Como estrategia para conectar el principio de la formación musical con el ciclo preparatorio (profesional), y generar un puente entre la educación no formal y formal, se determina que, el perfil del aspirante al ciclo preparatorio (profesional) del CAMV, sea utilizado como perfil de egreso del curso de guitarra popular (Figura 1). Según el *Proyecto Educativo de Programa* (PEP):

---

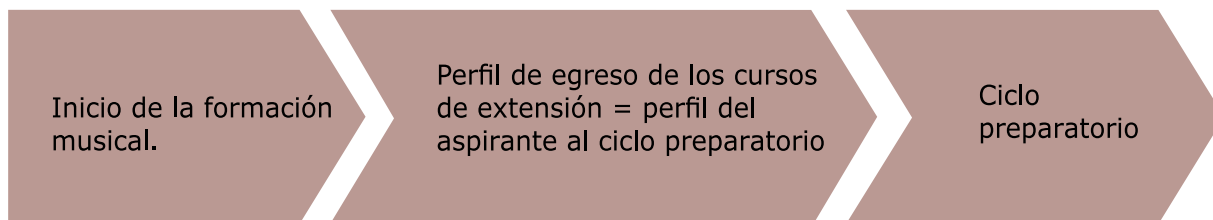
2. El ciclo preparatorio del CAMV es equivalente al primer semestre profesional de música en las demás instituciones de educación superior en Colombia.

- Aplicación de la metodología *Tuning* para el desarrollo de un programa por competencias aplicado a cursos de guitarra .....

El aspirante al Programa de Interpretación Musical del Conservatorio “Antonio María Valencia” de Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle, debe evidenciar aptitud musical, creatividad e interés en la ejecución instrumental; de la misma manera, demostrar conocimientos y destrezas musicales, acordes a los requerimientos institucionales (p.14).

### Figura 1

*Perfil del aspirante al ciclo preparatorio (profesional), como perfil de egreso del curso de guitarra popular.*



## Competencias

Establecido el perfil de ingreso y egreso, el siguiente paso, según *Tuning*, es determinar las competencias para el currículo que se está estableciendo. A continuación, se realiza una comparación entre las definiciones del término «competencia», desde las ópticas del *Tuning*, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (ICFES) y el CAMV.

## Tabla 1

*Cuadro comparativo del concepto «competencias».*

<b><i>Tuning</i></b>
“Las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades” (González y Wagenaar, 2009, p. 8).
<b>Ministerio de Educación Nacional (MEN)</b>
“Conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas socio-afectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y consentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. Por lo tanto la competencia implica conocer, ser y saber hacer” (MEN, 2019, p. 3).
<b>Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES)</b>
“Capacidad compleja que integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones que se manifiestan en el desempeño en situaciones concretas, en contextos específicos (saber hacer en forma pertinente). Las competencias se construyen, se desarrollan y evolucionan permanentemente” (ICFES, 2019, p. 3).
<b>CAMV</b>
“Capacidad intrínsecamente creativa, en la que se integran diversas formas y expresiones del conocimiento” (CAMV, 2018, p. 22).

Se concluye que, «competencia», es la capacidad compleja, dinámica y creativa que integra, combina y relaciona conocimientos, habilidades, actitudes, potencialidades y destrezas en contextos específicos. Por lo tanto, ser competente es más que conocer, ser y saber hacer; es la capacidad de movilizar esas herramientas para solucionar necesidades, de manera flexible, según el contexto.

La metodología *Tuning* divide las competencias en dos categorías: competencias genéricas (o habilidades transferibles) y competencias específicas (de cada área). Las competencias genéricas, dispuestas para Europa, se dividen en tres categorías: instrumentales (amarillo), interpersonales (verde) y sistémicas

(azul) -se le ha asignado, entre paréntesis, un código, para distinguir cómo se redistribuyen las competencias dispuestas para Europa, en el contexto latinoamericano- (Tabla 2). En el caso de Latinoamérica, las competencias genéricas se dividen en cuatro factores: proceso de aprendizaje, valores sociales, contexto tecnológico internacional y habilidades interpersonales (Tabla 3).

**Tabla 2**  
*Competencias genéricas Tuning Europa.*

Competencias instrumentales	Competencias interpersonales	Competencias sistémicas
Capacidad de análisis y síntesis (1I).	Capacidad crítica y autocrítica (1IN).	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica (1S).
Capacidad de organizar y planificar (2I).	Trabajo en equipo (2IN).	Habilidades de investigación (2S).
Conocimientos generales básicos (3I).	Habilidades interpersonales (3IN).	Capacidad de aprender (3S).
Conocimientos básicos de la profesión (3I).	Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar (2IN).	Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones (4S).
Comunicación oral y escrita en la propia lengua (4I).	Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas (4IN).	Capacidad de generar nuevas ideas (5S).
Conocimiento de una segunda lengua (4I).	Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad (5IN).	Liderazgo (6S).
Habilidades básicas de manejo del ordenador (5I).	Habilidad de trabajar en un contexto internacional (6IN).	Conocimiento de culturas y costumbres de otros países (7S).
Habilidades de gestión de la información (6I).	Compromiso ético (7IN).	Habilidad para trabajar de forma autónoma (8S).
Resolución de problemas toma de decisiones (7I).		Diseño y gestión de proyectos (9S).
		Iniciativa y espíritu emprendedor (10S).



- Aplicación de la metodología *Tuning* para el desarrollo de un programa por competencias aplicado a cursos de guitarra ●

	Preocupación por la calidad (11S).
	Motivación de logro (12S).

**Tabla 3**  
*Competencias genéricas Tuning Latinoamérica.*

Factor 1: Proceso de aprendizaje	Factor 2: Valores sociales	Factor 3: Contexto tecnológico e internacional	Factor 4: Habilidades interpersonales
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis (1I).	Compromiso con su medio sociocultural (8IN)	Capacidad de comunicación en un segundo idioma (4I).	Capacidad para tomar decisiones (7I).
Capacidad de aprender y actualizarse (3S).	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad (5IN).	Habilidad para trabajar en contextos internacionales (6IN).	Habilidades interpersonales (3IN).
Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión (3I).	Responsabilidad social y compromiso ciudadano (9IN).	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información (5I).	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes (6S).
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas (7I).	Compromiso con la preservación del medio ambiente (10IN).		Capacidad de trabajo en equipo (2IN).
Capacidad crítica y autocrítica (1IN).	Compromiso ético (7IN).		Capacidad para organizar y planificar el tiempo (2I).
Capacidad de investigación (2S).			Capacidad para actuar en nuevas situaciones (4S).
Habilidades para buscar, procesar y analizar información (6I).			
Capacidad de comunicación oral y escrita (4I).			
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica (1S).			

En cuanto a las competencias específicas<sup>3</sup>, la metodología *Tuning* considera que un estudiante las alcanzará cuando:

1. Demuestra que está familiarizado con el origen y la historia de su disciplina principal.
2. Comunica los conocimientos básicos de una manera coherente.
3. Contextualiza las nuevas informaciones e interpretaciones.
4. Demuestra su comprensión de la estructura global de la disciplina y la relación entre sus sub-disciplinas.
5. Demuestra su comprensión de los métodos de análisis crítico y desarrollo de teorías y los aplica.
6. Aplica con precisión los métodos y técnicas relacionados con su disciplina.
7. Demuestra conocer la naturaleza de la investigación, relacionada con su disciplina.
8. Demuestra sus conocimientos, sobre la verificación de teorías científicas, a través de la experimentación y la observación.

De las competencias genéricas y específicas, propuestas por *Tuning* Latinoamérica, fueron seleccionadas las siguientes, para el curso de guitarra popular (Tabla 4):

---

3. Se entiende como competencias específicas aquellas que no son transversales, que son propias del contexto que se estudia.

- Aplicación de la metodología *Tuning* para el desarrollo de un programa por competencias aplicado a cursos de guitarra ●

**Tabla 4**  
*Competencias genéricas Guitarra Popular.*

Factor 1: Proceso de aprendizaje	Factor 2: Valores sociales	Factor 3: Contexto tecnológico e internacional	Factor 4: Habilidades interpersonales
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis (1I).	Compromiso con su medio sociocultural (8IN)	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información (5I).	Capacidad para tomar decisiones (7I).
Capacidad de aprender y actualizarse (3S).	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad (5IN).		Habilidades interpersonales (3IN).
Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión (3I).	Responsabilidad social y compromiso ciudadano (9IN).		Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes (6S).
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas (7I).	Compromiso con la preservación del medio ambiente (10IN).		Capacidad de trabajo en equipo (2IN).
Capacidad crítica y autocrítica (1IN).	Compromiso ético (7IN).		Capacidad para organizar y planificar el tiempo (2I).
Capacidad de investigación (2S).			Capacidad para actuar en nuevas situaciones (4S).
Habilidades para buscar, procesar y analizar información (6I).			
Capacidad de comunicación oral y escrita (4I).			
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica (1S).			

## Tabla 5

### Competencias específicas Guitarra Popular.

1-	Demuestra que está familiarizado con el origen y la historia de su disciplina principal.
2-	Comunica los conocimientos básicos de una manera coherente.
3-	Contextualiza las nuevas informaciones e interpretaciones.
4-	Aplica con precisión los métodos y técnicas relacionados con su disciplina.

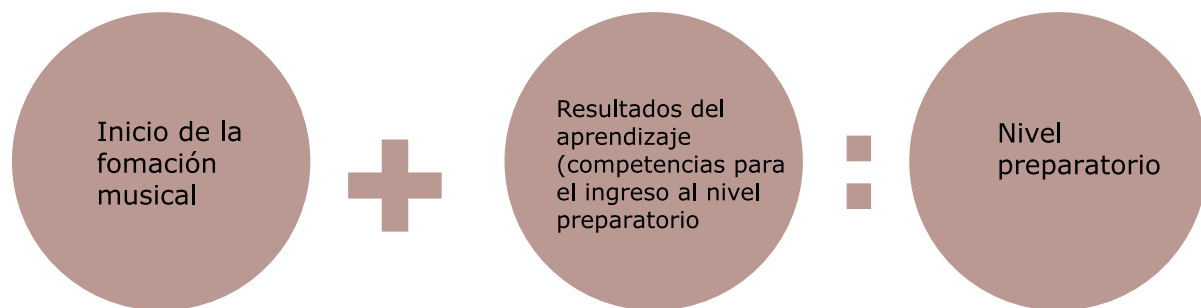
## Resultados del aprendizaje

Definidas las competencias, *Tuning* establece que se debe continuar con la elaboración de los resultados del aprendizaje. Inicialmente es importante especificar lo que *Tuning* define como resultados del aprendizaje, según González y Wagenaar (2009):

Los resultados del aprendizaje son formulaciones de lo que el estudiante debe conocer, comprender o ser capaz de demostrar tras la finalización de su proceso de aprendizaje. Pueden estar referidos a una sola unidad o módulo del curso o a un periodo de estudios, por ejemplo un programa de primer, segundo o tercer ciclo. Los resultados del aprendizaje especifican los requisitos mínimos para la concesión de un crédito (p.8).

## Figura 2

### Resultados del aprendizaje como puente para el preparatorio.



Para generar un puente entre el inicio de la formación musical y el ciclo preparatorio, se determinó utilizar el perfil del aspirante a la carrera profesional, en interpretación musical, como perfil de egreso del curso de guitarra popular; así mismo, para definir lo que el estudiante debe conocer, comprender o ser capaz de demostrar, tras la finalización de su proceso en el curso de guitarra popular (resultados del aprendizaje) y fortalecer el mismo puente, se decide utilizar, directamente, los requisitos de ingreso al nivel preparatorio del CAMV como punto de llegada, o suma de conocimientos teórico-prácticos, que se espera que el estudiante alcance. La evaluación de ingreso al ciclo preparatorio está dividida en cuatro parámetros (Tabla 6):

**Tabla 6**

*Examen de ingreso al nivel preparatorio del CAMV.*

Valoración aptitudinal.	Ejercicios de aptitud rítmica y sensorio-motriz. Ejercicios melódicos con aprendizaje de una canción, memorización. Ejercicios de discriminación auditiva (entonación de los sonidos que componen un intervalo, una triada, un acorde con séptima).
Valoración en conocimientos teóricos.	Solfeo melódico en clave de sol (melodías básicas) en las tonalidades de Do mayor, Fa mayor y Sol mayor, en compases binarios y ternarios simples (2/4, 3/4, 4/4). Lectura rítmica comprendiendo en compás binario a nivel de la 2ª división del pulso.
Valoración de desempeño instrumental.	El aspirante en total debe interpretar 3 estudios, una escala y una obra de libre elección: Fernando Sor: estudios op. 31 #2,9; estudios op. 60 #1 de la Versión de Segovia #2,6. Mateo Carcassi: estudios op. 60 #1, 2, 3, 4, 7. Leo Brouwer: estudios sencillos #6, 9, 11, 12,14. Escalas de Do Mayor a 2 y 3 Octavas digitadas por Abel Carlevaro. Obra de libre Elección.
Entrevista con los docentes de su área respectiva.	El aspirante responde una serie de preguntas para determinar si cuenta con el perfil que la carrera exige.

A partir de estos parámetros o puntos de llegada (resultados del aprendizaje al finalizar el curso de guitarra popular), teniendo en cuenta que dicho curso tiene un total de siete, niveles con una duración de tres meses cada uno, se deben determinar los resultados del aprendizaje<sup>4</sup>, en orden decreciente<sup>5</sup>, desde el trimestre siete hasta el trimestre uno (Tabla 7).

## Tabla 7

*Resultados del aprendizaje del trimestre séptimo al primero.*

---

### Resultados del aprendizaje séptimo trimestre

---

Integra los conocimientos adquiridos en el curso de guitarra popular en la interpretación de tres estudios y una obra, de libre elección, a escoger entre los siguientes compositores: Fernando Sor: *Estudios op. 31* números 2 y 9; *Estudios op. 60 No-1 de la versión de Segovia* números: 2 y 6. Mateo Carcassi: *estudios op. 60* números 1, 2, 3, 4, 7. Leo Brouwer: estudios sencillos números: 6, 9, 11, 12 y 14, para identificar los procesos de estudio propios de la disciplina.

---

### Resultados del aprendizaje sexto trimestre

---

Integra acordes triadas y cuatriadas con y sin cejilla (mayores, menores, aumentados, disminuidos y con séptima), arpeggios, escalas (mayor, menor, cromática y modales), intervalos (de cuartas, quintas, octavas, terceras mayores y menores, sextas mayores y menores, segundas mayores y menores, séptimas mayores y menores), figuras rítmicas (redonda, blanca, negra, corcheas, semicorcheas y sus respectivos silencios), compases simples y solfeo (rango de una octava teniendo en cuenta la tesitura) en la interpretación, improvisación y transporte de obras de jazz, para la apropiación y aplicación de dichas herramientas dentro de la narrativa musical.

---

---

4. Ver capítulo 4 de Los resultados del aprendizaje de Jerez, O., Hasbún, B., & Rittershausen, S. (2015). El diseño de Syllabus en la educación superior. Una propuesta metodológica. Santiago: Centro de Enseñanza Aprendizaje. Facultad de Economía y Negocios. Universidad de Chile.

5. El orden decreciente propuesto permite crear resultados del aprendizaje pertinentes, coherentes y de forma gradual.

---

### **Resultados del aprendizaje quinto trimestre**

---

Integra acordes cuatriadas con y sin cejilla (mayores, menores, aumentados, disminuidos y con séptima), arpeggios, escalas (mayor, menor, cromática y modales), intervalos (de cuartas, quintas, octavas, terceras mayores y menores, sextas mayores y menores, segundas mayores y menores), figuras rítmicas (redonda, blanca, negra, corcheas, semicorcheas y sus respectivos silencios), compases simples y solfeo (rango de una octava teniendo en cuenta la tesitura) en la interpretación, improvisación y transporte de obras de jazz, para la apropiación y aplicación de dichas herramientas dentro de la narrativa musical.

---

### **Resultados del aprendizaje cuarto trimestre**

---

Integra acordes cuatriadas con y sin cejilla (mayores, menores, aumentados, disminuidos y con séptima), arpeggios, escalas (mayor, menor, cromática y modales), intervalos (de cuartas, quintas, octavas, terceras mayores y menores, sextas mayores y menores), ligados, figuras rítmicas (redonda, blanca, negra, corcheas y sus respectivos silencios), compases simples y solfeo (rango de una quinta teniendo en cuenta la tesitura) en la interpretación y transporte de obras de jazz, para la apropiación y aplicación de dichas herramientas dentro de la narrativa musical.

---

### **Resultados del aprendizaje tercer trimestre**

---

Integra acordes triadas con y sin cejilla (mayores, menores, aumentados y disminuidos), arpeggios, escalas (mayor, menor y cromática), intervalos (de cuartas, quintas, octavas, terceras mayores y menores, sextas mayores y menores), figuras rítmicas (redonda, blanca, negra, corcheas y sus respectivos silencios), compases simples y solfeo (rango de una quinta teniendo en cuenta la tesitura) en la interpretación y transporte de canciones, para la apropiación y aplicación de dichas herramientas dentro de la narrativa musical.

---

### **Resultados del aprendizaje segundo trimestre**

---

Integra acordes triadas con y sin cejilla (mayores y menores), arpeggios, escalas (mayor, menor y cromática), intervalos (de cuartas, quintas y octavas), figuras rítmicas (redonda, blanca, negra y sus respectivos silencios), compases simples y solfeo (rango de una tercera teniendo en cuenta la tesitura) en la interpretación de canciones, para la apropiación y aplicación de dichas herramientas dentro de la narrativa musical.

---

---

## Resultados del aprendizaje primer trimestre

---

Integra acordes triadas (mayores y menores), arpeggios, escalas (mayor, menor), intervalos (de cuartas, quintas y octavas), figuras rítmicas (redonda, blanca, negra y sus respectivos silencios), compases simples y solfeo (rango de una tercera teniendo en cuenta la tesitura) en la interpretación de canciones, para la apropiación y aplicación de dichas herramientas dentro de la narrativa musical.

---

## Big Questions (BQ)<sup>6</sup>

Una vez delimitados los resultados del aprendizaje, se utilizan las preguntas orientadoras, como una de las estrategias para vincularlos. Se recomienda la metodología *Big Questions*, ya que permite, al estudiante, transformar la información en conocimiento aprovechable y movilizable. Al respecto, Virgin (2014) menciona que: “En contextos formativos, ‘grandes preguntas’, ‘Big Questions’ o ‘Big Ideas’ es una herramienta ampliamente utilizada para conectar los aprendizajes relevantes de la formación que se enmarca bajo la tendencia ‘*Understanding by Design*’ del currículo” (citado en Jerez, Hasbún, y Rittershaussen, 2015, p. 32). En la tabla 8 se muestran las seis fases para el desarrollo de la BQ del séptimo trimestre, y en la tabla 9 las BQ del sexto al primer trimestre:

### Tabla 8

*Pasos para la elaboración de BQ.*

---

<b>Foco de la BQ</b>	Interpretación de tres estudios y una obra de libre elección a escoger entre los siguientes compositores: Fernando Sor: <i>Estudios op. 31</i> números 2 y 9; <i>Estudios op. 60 No-1 de la versión de Segovia</i> números: 2 y 6. Mateo Carcassi: <i>estudios op 60</i> números 1, 2, 3, 4, 7. Leo Brouwer: estudios sencillos números: 6, 9, 11, 12, 14.
----------------------	--

---

6. Ver capítulo 3 de Jerez, O., Hasbún, B., & Rittershaussen, S. (2015). El diseño de Syllabus en la educación superior. Una propuesta metodológica. Santiago: Centro de Enseñanza Aprendizaje. Facultad de Economía y Negocios. Universidad de Chile.



<b>Jerarquía de la BQ</b>	Bajo la jerarquía de Marzano y Kendal, se ubica en aplicación, ya que no solo debe comprender el proceso para preparar la interpretación del repertorio propuesto, sino ser capaz de presentar, dicha interpretación, ante un público.
<b>Partícula inicial</b>	(Integración) ¿De qué forma se articulan los pasos, para la interpretación en la guitarra, de tres estudios y una obra de libre elección?
<b>Contextualización</b>	¿De qué forma se articulan los pasos para la interpretación de estudios y obras de libre elección, a escoger, entre los siguientes compositores: Fernando Sor: <i>Estudios op. 31</i> números 2 y 9; <i>Estudios op. 60 No-1 de la versión de Segovia</i> números: 2 y 6; Mateo Carcassi: <i>estudios op 60</i> números 1, 2, 3, 4, 7; Leo Brouwer: estudios sencillos números: 6, 9, 11, 12 y 14?
<b>Criterio de calidad</b>	¿De qué forma se articulan los pasos, para la interpretación de estudios y obras de libre elección, a escoger, entre los siguientes compositores: Fernando Sor: <i>Estudios op. 31</i> números 2 y 9; <i>Estudios op. 60 No-1 de la versión de Segovia</i> números: 2 y 6; Mateo Carcassi: <i>estudios op 60</i> números 1, 2, 3, 4, 7; Leo Brouwer: estudios sencillos números: 6, 9, 11, 12 y 14?
<b>Ajuste</b>	¿De qué forma se articulan los pasos, para la interpretación de tres estudios y una obra de libre elección, a escoger, entre los siguientes compositores: Fernando Sor: <i>Estudios op. 31</i> números 2 y 9; <i>Estudios op. 60 No-1 de la versión de Segovia</i> números: 2 y 6; Mateo Carcassi: <i>estudios op 60</i> números 1, 2, 3, 4, 7; Leo Brouwer: estudios sencillos números: 6, 9, 11, 12 y 14, teniendo en cuenta los parámetros ergonómicos utilizados, actualmente, para la ejecución de la guitarra?

## Tabla 9

*BQ de los trimestres seis a primero.*

---

### **BQ sexto trimestre**

---

¿De qué forma se articulan los pasos en la interpretación, improvisación y transporte de canciones que contengan acordes cuatriadas con y sin cejilla (mayores, menores, aumentados, disminuidos y con séptima), arpeggios, escalas (mayor, menor, cromática y modales), intervalos (de cuartas, quintas, octavas, terceras mayores y menores, sextas mayores y menores, segundas mayores y menores, séptimas mayores y menores), figuras rítmicas (redonda, blanca, negra, corcheas, semicorcheas y sus respectivos silencios), compases simples y solfeo (Do tres a Do cuatro), para la apropiación y aplicación de la narrativa musical, teniendo en cuenta los parámetros ergonómicos utilizados actualmente en la ejecución de la guitarra?

---

### **BQ quinto trimestre**

---

¿De qué forma se articulan los pasos en la interpretación, improvisación y transporte de canciones que contengan acordes cuatriadas con y sin cejilla (mayores, menores, aumentados, disminuidos y con séptima), arpeggios, escalas (mayor, menor, cromática y modales), intervalos (de cuartas, quintas, octavas, terceras mayores y menores, sextas mayores y menores, segundas mayores y menores), figuras rítmicas (redonda, blanca, negra, corcheas, semicorcheas y sus respectivos silencios), compases simples y solfeo (Do tres a Do cuatro), para la apropiación y aplicación de la narrativa musical, teniendo en cuenta los parámetros ergonómicos utilizados actualmente en la ejecución de la guitarra?

---

### **BQ cuarto trimestre**

---

¿De qué forma se articulan los pasos en la interpretación y transporte de canciones que contengan acordes cuatriadas con y sin cejilla (mayores, menores, aumentados, disminuidos y con séptima), arpeggios, escalas (mayor, menor, cromática y modales), intervalos (de cuartas, quintas, octavas, terceras mayores y menores, sextas mayores y menores), figuras rítmicas (redonda, blanca, negra, corcheas y sus respectivos silencios), compases simples y solfeo (Do tres a Sol tres), para la apropiación y aplicación de la narrativa musical, teniendo en cuenta los parámetros ergonómicos utilizados actualmente en la ejecución de la guitarra?

---

### **BQ tercer trimestre**

---

¿De qué forma se articulan los pasos en la interpretación y transporte de canciones que contengan acordes triadas con y sin cejilla (mayores, menores, aumentados y disminuidos), arpeggios, escalas (mayor, menor y cromática), intervalos (de cuartas, quintas, octavas, terceras mayores y menores, sextas mayores y menores), figuras rítmicas (redonda, blanca, negra, corcheas y sus respectivos silencios), compases simples y solfeo (Do tres a Sol tres), para la apropiación y aplicación de la narrativa musical, teniendo en cuenta los parámetros ergonómicos utilizados actualmente en la ejecución de la guitarra?

---

---

### **BQ segundo trimestre**

---

¿De qué forma se articulan los pasos en la interpretación de canciones que contengan acordes triadas con y sin cejilla (mayores y menores), arpeggios, escalas (mayor, menor y cromática), intervalos (de cuartas, quintas y octavas), figuras rítmicas (redonda, blanca, negra y sus respectivos silencios), compases simples y solfeo (Do tres a Mi tres), para la apropiación y aplicación de la narrativa musical, teniendo en cuenta los parámetros ergonómicos utilizados actualmente en la ejecución de la guitarra?

---

### **BQ primer trimestre**

---

¿De qué forma se articulan los pasos en la interpretación de canciones que contengan acordes triadas (mayores y menores), arpeggios, escalas (mayor, menor), intervalos (de cuartas, quintas y octavas), figuras rítmicas (redonda, blanca, negra y sus respectivos silencios), compases simples y solfeo (Do tres a Mi tres), para la apropiación y aplicación de la narrativa musical, teniendo en cuenta los parámetros ergonómicos utilizados actualmente en la ejecución de la guitarra?

---

## **Evaluación**

El siguiente paso, según la metodología *Tuning*, es la evaluación. Según Jerez et al. (2015) la evaluación, en la formación por competencias, debe estar contextualizada. Por lo tanto, los resultados del aprendizaje tienen que contar con criterios de evaluación que den cuenta, al estudiante, de su progreso en la adquisición de competencias. Cabrera (2000) plantea diez ítems para los criterios de evaluación<sup>7</sup>: idoneidad o suficiencia, pertinencia o propiedad, eficiencia o rendimiento, eficacia y la efectividad, coherencia o congruencia, conformidad o legalidad, vigencia o actualidad, oportunidad o sincronía, aceptación o satisfacción y, por último, el impacto (citado en Jerez et al., 2015). Spady (1994) menciona que la evaluación, orientada a resultados del aprendizaje, procura que:

Los estudiantes logren demostrar un rendimiento suficiente; la evaluación debe ser continua (vigilancia permanente sobre logro del aprendizaje con retroalimentación al estudiante); el rendimiento debe ser demostrado, situado y no parcial (el único lugar de auténtica evaluación es el lugar de trabajo o el medio ambiente de la vida real); y, deben contar con criterios de referencia (criterios de evaluación) (Citado en Jerez et al., 2015, p. 63)

---

7. Ver capítulo 6 de Jerez, O., Hasbún, B., & Rittershaussen, S. (2015). El diseño de Syllabus en la educación superior. Una propuesta metodológica. Santiago: Centro de Enseñanza Aprendizaje. Facultad de Economía y Negocios. Universidad de Chile.

Para el curso de guitarra popular, se dividieron los criterios de evaluación en cuatro categorías: desarrollo técnico, desarrollo cognitivo, desarrollo interpretativo y desarrollo sonoro.

## Tabla 10

*Criterios de evaluación del trimestre séptimo al primero.*

---

### Criterios de evaluación séptimo trimestre <sup>8</sup>

---

- **Desarrollo técnico:** demuestra un desarrollo técnico-instrumental acorde, tanto en la posición como en el desplazamiento de ambas manos sobre la guitarra, en una adecuada relación postural del cuerpo con el instrumento, con un repertorio que puede incluir la ejecución de diferentes recursos mecánicos como: arpeggios, ligados, escalas, pulsaciones mixtas “apoyado-tirado”, por ejemplo.
  - **Desarrollo cognitivo:** interpreta adecuadamente el(los) estilo(s) histórico(s) de composición en el(los) que se enmarca el repertorio propuesto. Coherencia del desarrollo del discurso musical (fraseo, respiración, carácter), dentro de la estructura parcial y/o general de cada obra.
  - **Desarrollo interpretativo:** logra contrastes emotivos a través de la inclusión de diferentes recursos interpretativos, acordes con el estilo y el discurso musical como: recursos agógicos: *rallentando (ritardando) - accellerando (stringendo)*; recursos dinámicos: *crescendo-decrescendo*; recursos tímbricos: *sull ponticello, sull tasto*, técnicas extendidas (si se aplican en el repertorio presentado); recursos de articulación: *staccato, sforzando, portamento, marcato*; recursos ornamentales (de acuerdo al o los estilos musicales que se incluyan).
  - **Desarrollo sonoro:** refleja cualidad (color, toque *legato - non legato*), claridad (articulación) y proyección (potencia) sonora.
- 

8. Criterios de evaluación séptimo trimestre, equipo cátedra de guitarra del Conservatorio Antonio María Valencia (Gustavo N., Juan G. Ossa J., Andrés C., Cristián C., Javier C.).

---

### Criterios de evaluación sexto trimestre

---

- **Desarrollo técnico:** ejecuta arpeggios y escalas acordes al nivel en la guitarra. Ejecuta en la guitarra ejercicios que incluyan compases simples y las figuras rítmicas: redonda, blanca, negra, corcheas, semicorcheas y sus respectivos silencios.
  - **Desarrollo cognitivo:** describe los diferentes tipos de acordes triadas y cuatriadas. Construye en la guitarra diferentes posibilidades de posiciones de acordes triadas y cuatriadas con y sin cejilla. Identifica y ejecuta en la guitarra intervalos desde la segunda hasta la octava en la guitarra.
  - **Desarrollo interpretativo:** relaciona y aplica los contenidos del sexto trimestre en la interpretación, improvisación y transporte de canciones. Solfea con la voz y la guitarra al tiempo melodías simples (rango de una octava teniendo en cuenta la tesitura).
  - **Desarrollo sonoro:** refleja cualidad (color, toque *legato - non legato*), claridad (articulación) y proyección (potencia) sonora.
- 

### Criterios de evaluación quinto trimestre

---

- **Desarrollo técnico:** ejecuta arpeggios y escalas acordes al nivel en la guitarra. Ejecuta en la guitarra ejercicios que incluyan compases simples y las figuras rítmicas: redonda, blanca, negra, corcheas, semicorcheas y sus respectivos silencios.
  - **Desarrollo cognitivo:** describe los diferentes tipos de acordes triadas y cuatriadas. Construye en la guitarra diferentes posibilidades de posiciones de acordes triadas y cuatriadas con y sin cejilla. Identifica y ejecuta en la guitarra intervalos (de cuartas, quintas, octavas, terceras mayores y menores, sextas mayores y menores, segundas mayores y menores) en la guitarra.
  - **Desarrollo interpretativo:** relaciona y aplica los contenidos del quinto trimestre en la interpretación, improvisación y transporte de canciones. Solfea con la voz y la guitarra al tiempo melodías simples (rango de una octava teniendo en cuenta la tesitura).
  - **Desarrollo sonoro:** refleja cualidad (color, toque *legato - non legato*), claridad (articulación) y proyección (potencia) sonora.
-

---

### Criterios de evaluación cuarto trimestre

---

- **Desarrollo técnico:** ejecuta arpeggios y escalas acordes al nivel en la guitarra. Ejecuta en la guitarra ejercicios que incluyan compases simples y las figuras rítmicas: redonda, blanca, negra, corcheas y sus respectivos silencios.
- **Desarrollo cognitivo:** describe los diferentes tipos de acordes triadas y cuatriadas. Construye en la guitarra diferentes posibilidades de posiciones de acordes triadas y cuatriadas con y sin cejilla. Identifica y ejecuta en la guitarra intervalos (de cuartas, quintas, octavas, terceras mayores y menores, sextas mayores y menores) en la guitarra.
- **Desarrollo interpretativo:** relaciona y aplica los contenidos del cuarto trimestre en la interpretación y transporte de canciones. Solfea con la voz y la guitarra al tiempo melodías simples (rango de una quinta teniendo en cuenta la tesitura).
- **Desarrollo sonoro:** refleja cualidad (color, toque *legato - non legato*), claridad (articulación) y proyección (potencia) sonora.

---

### Criterios de evaluación tercer trimestre

---

- **Desarrollo técnico:** ejecuta arpeggios y escalas acordes al nivel en la guitarra. Ejecuta en la guitarra ejercicios que incluyan compases simples y las figuras rítmicas: redonda, blanca, negra, corcheas y sus respectivos silencios.
  - **Desarrollo cognitivo:** describe los diferentes tipos de acordes triadas. Construye en la guitarra diferentes posibilidades de posiciones de acordes triadas con y sin cejilla. Identifica y ejecuta en la guitarra intervalos (de cuartas, quintas, octavas, terceras mayores y menores, sextas mayores y menores) en la guitarra.
  - **Desarrollo interpretativo:** relaciona y aplica los contenidos del tercer trimestre en la interpretación y transporte de canciones. Solfea con la voz y la guitarra al tiempo melodías simples (rango de una quinta teniendo en cuenta la tesitura).
  - **Desarrollo sonoro:** refleja cualidad (color, toque *legato - non legato*), claridad (articulación) y proyección (potencia) sonora.
-

---

### Criterios de evaluación segundo trimestre

---

- **Desarrollo técnico:** ejecuta arpeggios y escalas acordes al nivel en la guitarra. Ejecuta los ejercicios que incluyan compases simples y las figuras rítmicas: redonda, blanca, negra y sus respectivos silencios en la guitarra.
- **Desarrollo cognitivo:** describe los diferentes tipos de acordes triadas. Construye, diferentes posibilidades de posiciones de acordes triadas con y sin cejilla en la guitarra. Identifica y ejecuta, intervalos (de cuartas, quintas, octavas) en la guitarra.
- **Desarrollo interpretativo:** relaciona y aplica los contenidos del segundo trimestre en la interpretación de canciones. Solfea con la voz y la guitarra, al tiempo, melodías simples (rango de una tercera teniendo en cuenta la tesitura).
- **Desarrollo sonoro:** refleja cualidad (color, toque *legato - non legato*), claridad (articulación) y proyección (potencia) sonora.

---

### Criterios de evaluación primer trimestre

---

- **Desarrollo técnico:** ejecuta arpeggios y escalas acordes al nivel, en la guitarra. Ejecuta ejercicios que incluyan compases simples y las figuras rítmicas: redonda, blanca, negra y sus respectivos silencios en la guitarra.
  - **Desarrollo cognitivo:** describe los diferentes tipos de acordes triadas. Construye diferentes posibilidades de posiciones de acordes triadas sin cejilla en la guitarra. Identifica y ejecuta en la guitarra intervalos (de cuartas, quintas y octavas).
  - **Desarrollo interpretativo:** relaciona y aplica los contenidos del segundo trimestre en la interpretación de canciones. Solfea con la voz y la guitarra al tiempo melodías simples (rango de una tercera teniendo en cuenta la tesitura).
  - **Desarrollo sonoro:** refleja cualidad (color, toque *legato - non legato*), claridad (articulación) y proyección (potencia) sonora.
-

## Contenidos

Después de establecer los criterios de evaluación, según *Tuning*, se determinará la selección de contenidos. Para Tardiff (2013), dentro del paradigma por competencias se hace distinción entre dos tipos de contenidos: internos<sup>9</sup> y externos<sup>10</sup>. Para la definición de los contenidos, se deben seleccionar los recursos internos, porque son pertinentes al resultado del aprendizaje, diferenciándolos de los externos. Se hace especial énfasis en los recursos internos, porque es donde el estudiante pone en acción sus competencias, dependiendo de las necesidades que le plantea su contexto (citado en Jerez et al., 2015). Como ya se había mencionado, competencia es la “*capacidad de movilizar el conocer, ser y saber hacer*” para solucionar necesidades, de manera flexible, según el contexto. En este sentido, si los contenidos y recursos “no son pertinentes” o, si los contenidos y recursos “son pertinentes, pero no se movilizan”, no se adquiere la competencia. Existen diversas clasificaciones para los contenidos<sup>11</sup>.

Una clasificación común menciona tres tipos: conceptuales o declarativos<sup>12</sup>, procedimentales<sup>13</sup> y actitudinales o valorativos<sup>14</sup> (Jerez, et al., 2015)<sup>15</sup>. En el presente trabajo aplicaremos dicha clasificación para el desglose de los contenidos.

---

9. Conocimientos, actitudes y comportamientos.

10. Recursos materiales, tecnológicos y humanos.

11. Ver capítulo 56 a 57 de Jerez, O., Hasbún, B., & Rittershaussen, S. (2015). El diseño de Syllabus en la educación superior. Una propuesta metodológica. Santiago: Centro de Enseñanza Aprendizaje. Facultad de Economía y Negocios. Universidad de Chile.

12. Datos, hechos específicos, sistemas/Nombrar, reconocer, identificar, etc.

13. Saber hacer/Clasificar, comparar, utilizar, aplicar, analizar, etc.

14. Cognitivo (conocer sobre) /Afectivo (lo empático) /Conductual (actuar).

15. Ver tablas 17 a 19 de Jerez, O., Hasbún, B., y Rittershaussen, S. (2015). El diseño de Syllabus en la educación superior. Una propuesta metodológica. Santiago: Centro de Enseñanza Aprendizaje. Facultad de Economía y Negocios. Universidad de Chile.



## Tabla 11

### Contenidos séptimo trimestre.

---

<b>Conceptual</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Recursos agógicos: <i>rallentando (ritardando)</i> - <i>accelerando (stringendo)</i>; Recursos dinámicos: <i>crescendo-decrescendo</i>.</li><li>• Recursos tímbricos: <i>sull ponticello</i>, <i>sull tasto</i>, técnicas extendidas (si se aplican en el repertorio presentado); Recursos de articulación: <i>staccato</i>, <i>sforzando</i>, <i>portamento</i>, <i>marcato</i>.</li><li>• Recursos ornamentales (de acuerdo al o los estilos musicales que se incluyan).</li><li>• Color, toque <i>legato</i> - <i>non legato</i>.</li><li>• Proyección y claridad sonora.</li><li>• Estilo e historia en que se enmarca el repertorio propuesto.</li><li>• Discurso musical (fraseo, respiración, carácter) dentro de la estructura parcial y/o general de cada obra.</li></ul>
<b>Procedimental</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aplicación de los criterios vistos en el séptimo trimestre para la ejecución interpretación de tres estudios y una obra de libre elección, a escoger, entre los siguientes compositores: Fernando Sor: <i>Estudios op. 31</i> números 2 y 9; <i>Estudios op. 60 No-1 de la versión de Segovia</i> números: 2 y 6. Mateo Carcassi: <i>estudios op 60</i> números 1, 2, 3, 4, 7. <i>Leo Brouwer</i>: <i>estudios sencillos</i> números: 6, 9, 11, 12,14.</li></ul>
<b>Actitudinal</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Rigurosidad y precisión en la interpretación tres estudios y una obra de libre elección a escoger entre los siguientes compositores. Fernando Sor: <i>Estudios op. 31</i> números 2 y 9; <i>Estudios op. 60 No-1</i> de la versión de Segovia números: 2 y 6. Mateo Carcassi: <i>estudios op 60</i> números 1, 2, 3, 4, 7. <i>Leo Brouwer</i>: <i>estudios sencillos</i> números: 6, 9, 11, 12,14.</li><li>• Actitud responsable frente a la disciplina y metodología requerida, para alcanzar los objetivos del séptimo trimestre.</li><li>• Flexibilidad para adaptarse a los gustos e intereses musicales del grupo.</li></ul>

---

## Tabla 12

### Contenidos sexto trimestre.

---

<b>Conceptual</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Improvisación.</li><li>● Figuras rítmicas: semicorcheas y sus respectivos silencios.</li><li>● Acordes con séptima (cuatriada) con y sin cejilla.</li><li>● Intervalos de octava, quinta, cuarta, terceras mayores y menores, sextas mayores y menores, segundas mayores y menores, séptimas mayores y menores.</li><li>● Escalas modales.</li><li>● Ligados.</li><li>● Fórmulas de arpeggios para mano derecha.</li></ul>
<b>Procedimental</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Aplicación de los acordes con séptima (cuatriadas) con y sin cejilla, en la interpretación y transporte de obras de jazz.</li><li>● Interpretación (solfeo) de pequeñas melodías escritas en compás simple en un rango de una octava al tiempo que las ejecuta con la guitarra, en tonalidad de Do, Sol y Fa mayor, con las figuras rítmicas: redonda, blanca, negra, corchea, semicorcheas y sus respectivos silencios.</li><li>● Identificación y ejecución con la guitarra de intervalos de octava, quinta, cuarta, terceras mayores y menores, sextas mayores y menores, segundas mayores y menores, séptimas mayores y menores.</li><li>● Improvisación en todas las tonalidades con las escalas mayores, menores, cromática y modales en todas las tonalidades.</li><li>● Ejecución y transporte a todas las tonalidades de círculos armónicos que empleen acordes con séptima (cuatriadas, escritas con cifrado americano) con las fórmulas de arpeggio vistas en el sexto trimestre.</li></ul>

---

---

**Actitudinal**

- Rigurosidad y precisión en la interpretación y transporte de obras de *jazz* que integren acordes triadas y cuatriadas con y sin cejilla (mayores, menores, aumentados, disminuidos y con séptima), arpeggios, escalas (mayor, menor, cromática y modales), intervalos (de cuartas, quintas, octavas, terceras mayores y menores, sextas mayores y menores, segundas mayores y menores, séptimas mayores y menores), figuras rítmicas (redonda, blanca, negra, corcheas, semicorcheas y sus respectivos silencios), compases simples y solfeo (rango de una octava teniendo en cuenta la tesitura) en la interpretación, improvisación y transporte de canciones, para la apropiación y aplicación de dichas herramientas dentro de la narrativa musical.
  - Actitud responsable, frente a la disciplina y metodología requerida, para alcanzar los objetivos del sexto trimestre.
  - Flexibilidad para adaptarse a los gustos e intereses musicales del grupo.
- 

**Tabla 13**

*Contenidos quinto trimestre.*

---

**Conceptual**

- Improvisación.
  - Figuras rítmicas: semicorcheas y sus respectivos silencios.
  - Acordes con séptima (cuatriada) con y sin cejilla.
  - Intervalos de octava, quinta, cuarta, terceras mayores y menores, sextas mayores y menores, segundas mayores y menores.
  - Escalas modales.
  - Ligados.
  - Fórmulas de arpeggios para mano derecha.
-

---

**Procedimental**

- Aplicación de los acordes con séptima (cuatriadas) con y sin cejilla, en la interpretación y transporte de obras de jazz.
- Interpretación (solfeo) de pequeñas melodías escritas en compás simple en un rango de una octava al tiempo que las ejecuta con la guitarra, en tonalidad de Do, Sol y Fa mayor, con las figuras rítmicas: redonda, blanca, negra, corchea, semicorcheas y sus respectivos silencios.
- Identificación y ejecución con la guitarra de intervalos de octava, quinta, cuarta, terceras mayores y menores, sextas mayores y menores, segundas mayores y menores, séptimas mayores y menores.
- Improvisación con las escalas mayores, menores, cromática y modales en todas las tonalidades.
- Ejecución y transporte a todas las tonalidades de círculos armónicos que empleen acordes con séptima (cuatriadas escritas con cifrado americano), con las fórmulas de arpeggio vistas en el quinto trimestre.

---

**Actitudinal**

- Rigurosidad y precisión en la interpretación y transporte de obras de *jazz* que integren acordes cuatriadas con y sin cejilla (mayores, menores, aumentados, disminuidos y con séptima), arpeggios, escalas (mayor, menor, cromática y modales), intervalos (de cuartas, quintas, octavas, terceras mayores y menores, sextas mayores y menores, segundas mayores y menores), figuras rítmicas (redonda, blanca, negra, corcheas, semicorcheas y sus respectivos silencios), compases simples y solfeo (rango de una octava teniendo en cuenta la tesitura).
  - Actitud responsable, frente a la disciplina y metodología requerida, para alcanzar los objetivos del quinto trimestre.
  - Flexibilidad para adaptarse a los gustos e intereses musicales del grupo.
-

**Tabla 14**  
*Contenidos cuarto trimestre.*

---

<b>Conceptual</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Figuras rítmicas: corcheas y sus respectivos silencios.</li><li>• Acordes con séptima (cuatriada) con y sin cejilla.</li><li>• Intervalos de octava, quinta, cuarta, terceras mayores y menores, sextas mayores y menores.</li><li>• Escalas modales.</li><li>• Ligados.</li><li>• Fórmulas de arpegios para mano derecha.</li></ul>
<b>Procedimental</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aplicación de los acordes con séptima (cuatriadas) con y sin cejilla, en la interpretación y transporte de obras de <i>jazz</i>.</li><li>• Interpretación (solfeo) de pequeñas melodías escritas en compás simple en un rango de quinta al tiempo que las ejecuta con la guitarra, en tonalidad de Do y Sol mayor, con las figuras rítmicas: redonda, blanca, negra, corchea y sus respectivos silencios.</li><li>• Identificación y ejecución con la guitarra de intervalos de octava, quinta, cuarta, terceras mayores y menores, sextas mayores y menores.</li><li>• Ejecución de las escalas mayor y menor en todas las tonalidades.</li><li>• Ejecución de la escala cromática en la guitarra.</li><li>• Ejecución y transporte a todas las tonalidades de círculos armónicos que empleen acordes con séptima (cuatriadas escritas con cifrado americano) con las fórmulas de arpegio vistas en el cuarto trimestre.</li></ul>

---

---

**Actitudinal**

- Rigurosidad y precisión en la interpretación y transporte de obras de jazz que integren acordes cuatriadas con y sin cejilla (mayores, menores, aumentados, disminuidos y con séptima), arpegios, escalas (mayor, menor, cromática y modales), intervalos (de cuartas, quintas, octavas, terceras mayores y menores, sextas mayores y menores), ligados, figuras rítmicas (redonda, blanca, negra, corcheas y sus respectivos silencios), compases simples y solfeo (rango de una quinta teniendo en cuenta la tesitura).
  - Actitud responsable frente a la disciplina y metodología requerida para alcanzar los objetivos del cuarto trimestre.
  - Flexibilidad para adaptarse a los gustos e intereses musicales del grupo.
- 

**Tabla 15**  
*Contenidos tercer trimestre.*

---

**Conceptual**

- Aplicación de los criterios de tonalidad para transportar canciones.
  - Tonalidad.
  - Figuras rítmicas: corcheas y sus respectivos silencios.
  - Acordes (triada) con y sin cejilla mayores, menores, aumentados y disminuidos.
  - Intervalos de octava, quinta, cuarta, terceras mayores y menores, sextas mayores y menores.
  - Escala cromática.
  - Escala mayor y menor en todas las tonalidades.
  - Fórmulas de arpegios para mano derecha.
  - Posición más adecuada para la ejecución de la guitarra.
-

---

**Procedimental**

- Aplicación de los acordes (triada) mayores, menores, aumentados y disminuidos con y sin cejilla, en la interpretación y transporte obras de *jazz*.
- Interpretación (solfeo) de pequeñas melodías escritas en compás simple en un rango de quinta al tiempo que las ejecuta con la guitarra, en tonalidad de Do y Sol mayor, con las figuras rítmicas: redonda, blanca, negra, corchea y sus respectivos silencios.
- Identificación y ejecución con la guitarra de intervalos de octava, quinta, cuarta, terceras mayores y menores, sextas mayores y menores.
- Ejecución de escalas modales.
- Ejecución de las escalas mayor y menor en todas las tonalidades.
- Ejecución de la escala cromática en la guitarra.
- Ejecución y transporte de círculos armónicos que empleen acordes con séptima (cuatriadas) a todas las tonalidades (escritos con cifrado americano), aplicando las fórmulas de arpeggio vistas en el tercer trimestre.

---

**Actitudinal**

- Rigurosidad y precisión en la interpretación y transporte de canciones que empleen acordes triadas con y sin cejilla (mayores, menores, aumentados y disminuidos), arpeggios, escalas (mayor, menor y cromática), intervalos (de cuartas, quintas, octavas, terceras mayores y menores, sextas mayores y menores), figuras rítmicas (redonda, blanca, negra, corcheas y sus respectivos silencios), compases simples y solfeo (rango de una quinta teniendo en cuenta la tesitura).
  - Actitud responsable, frente a la disciplina y metodología requerida, para alcanzar los objetivos del tercer trimestre.
  - Flexibilidad para adaptarse a los gustos e intereses musicales del grupo.
-

**Tabla 16**  
*Contenidos segundo trimestre.*

---

<b>Conceptual</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Búsqueda de acordes a través de la escala cromática.</li><li>● Figuras rítmicas: redonda, blanca, negra y sus respectivos silencios.</li><li>● Acordes (triada) con cejilla mayores y menores.</li><li>● Intervalos de octava, quinta y cuarta.</li><li>● Escala cromática, mayor y menor.</li><li>● Fórmulas de arpegios para mano derecha.</li></ul>
<b>Procedimental</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Aplicación de los acordes (triadas) mayores y menores con y sin cejilla, en la interpretación de canciones.</li><li>● Interpretación (solfeo) de pequeñas melodías, escritas en compás simple en un rango de tercera, al tiempo que las ejecuta, con la guitarra, en tonalidad de Do mayor y con las figuras rítmicas: redonda, blanca, negra y sus respectivos silencios.</li><li>● Identificación y ejecución con la guitarra de intervalos de octava, quinta y cuarta.</li><li>● Ejecución de la escala de do mayor, la menor y cromática en la guitarra.</li><li>● Ejecución de círculos armónicos con acordes, con y sin cejilla, mayores y menores (escritos con cifrado americano), con las fórmulas de arpegio vistas en el segundo trimestre.</li></ul>

---



---

**Actitudinal**

- Rigurosidad y precisión en la interpretación de canciones que empleen acordes triadas con y sin cejilla (mayores y menores), arpeggios, escalas (mayor, menor y cromática), intervalos (de cuartas, quintas y octavas), figuras rítmicas (redonda, blanca, negra y sus respectivos silencios), compases simples y solfeo (rango de una tercera teniendo en cuenta la tesitura).
  - Actitud responsable, frente a la disciplina y metodología requerida, para alcanzar los objetivos del segundo trimestre.
  - Flexibilidad para adaptarse a los gustos e intereses musicales del grupo.
- 

**Tabla 17**  
*Contenidos primer trimestre.*

---

**Conceptual**

- Compases simples.
  - Figuras rítmicas: redonda, blanca, negra y sus respectivos silencios.
  - Acordes (triada) sin cejilla mayores y menores.
  - Cifrado americano.
  - Intervalos de octava, quinta y cuarta.
  - Escala mayor y menor.
  - Fórmulas de arpeggios para mano derecha.
  - Posición más adecuada para la ejecución de la guitarra.
  - Partes de la guitarra.
-

---

**Procedimental**

- Aplicación de los acordes (triada) mayores y menores sin cejilla, en la interpretación de canciones.
- Interpretación de pequeñas melodías (solfeo), escritas en compás simple en un rango de tercera, al tiempo que las ejecuta, con la guitarra, en tonalidad de Do mayor y con las figuras rítmicas: redonda, blanca, negra y sus respectivos silencios.
- Identificación y ejecución con la guitarra de intervalos de octava, quinta y cuarta.
- Ejecución de la escala de do mayor y la menor en la guitarra.
- Ejecución de círculos armónicos con acordes mayores y menores (escritos con cifrado americano) con las fórmulas de arpeggio vistas en el primer trimestre.
- Identificación de las partes de la guitarra.

---

**Actitudinal**

- Rigurosidad y precisión en la interpretación de canciones que empleen acordes triadas (mayores y menores), arpeggios, escalas (mayor, menor), intervalos (de cuartas, quintas y octavas), figuras rítmicas (redonda, blanca, negra y sus respectivos silencios), compases simples y solfeo (rango de una tercera teniendo en cuenta la tesitura).
  - Actitud responsable frente a la disciplina y metodología requerida para alcanzar los objetivos del primer trimestre.
  - Flexibilidad para adaptarse a los gustos e intereses musicales del grupo.
-

Una vez redactados los contenidos, se debe llegar hasta la descripción detallada, semana a semana, tanto de actividades de aprendizaje, recursos y responsables, como de las horas autónomas dedicadas por el estudiante<sup>16</sup>.

## Nivel y carga de trabajo – Créditos

El último paso que nos presenta la metodología *Tuning* es el cálculo del nivel y carga de trabajo. Cabe aclarar que, el curso de guitarra popular, pertenece a la educación no formal (no es conducente a un título), por lo cual no está sujeto al sistema de créditos; sin embargo, se realiza el ejercicio de la asignación de créditos, con el fin de explicar este paso: “Según González y Wagenaar (2009) el modelo *Tuning* propone una duración de tres años para las carreras profesionales (licenciatura o primer ciclo), y las divide en tres subniveles de 60 créditos (básico o fundamental, intermedio y avanzado)” (citado en Ossa, 2019, p. 254). Los créditos comprenden el tiempo total para que un estudiante alcance los resultados del aprendizaje. Ossa (2019) describe que: “en Colombia el MEN también en el decreto 1330 del 25 de julio de 2019, en la sección 4 artículos: 2.5.3.2.4.1 y 2.5.3.2.4.3 dicta que el trabajo del estudiante debe ser expresado en créditos, para facilitar la ‘(...) movilidad nacional e internacional de los estudiantes’” (p. 255). Así mismo, explicita que es responsabilidad de las instituciones determinar el tiempo autónomo, y con acompañamiento, que los estudiantes deben cumplir. Para realizar el cálculo de créditos se divide el tiempo total de dedicación entre 48<sup>17</sup>.

---

16. Ver tablas página 73 de Jerez, O., Hasbún, B., y Rittershaussen, S. (2015). El diseño de Syllabus en la educación superior. Una propuesta metodológica. Santiago: Centro de Enseñanza Aprendizaje. Facultad de Economía y Negocios. Universidad de Chile.

17. 48 horas son el resultado de multiplicar 8 horas diarias por 6 días, siendo esto el equivalente a la jornada laboral en Colombia.

**Tabla 18**  
*Cálculo de créditos.*

<b>Trimestre</b>	<b>Intensidad horaria</b>	<b>Cálculo</b>	<b>Créditos</b>
Primero	8 horas semanales * 12 semanas =	98 / 48 =	2
Segundo	8 horas semanales * 12 semanas =	98 / 48 =	2
Tercero	8 horas semanales * 12 semanas =	98 / 48 =	2
Cuarto	8 horas semanales * 12 semanas =	98 / 48 =	2
Quinto	8 horas semanales * 12 semanas =	98 / 48 =	2
Sexto	8 horas semanales * 12 semanas =	98 / 48 =	2
Séptimo	8 horas semanales * 12 semanas =	98 / 48 =	2

El curso de guitarra popular exige una intensidad de 2 horas con acompañamiento docente y 6 horas de trabajo autónomo<sup>18</sup> por semana, con el fin de profundizar en los trabajos asignados, para desarrollar las competencias. Además, cada trimestre (nivel) tiene una duración equivalente a 12 semanas, dando un total de 2 créditos por trimestre y una suma de 14 créditos al cumplir los 7 niveles del curso.

## Conclusiones

Los ejes propuestos por la metodología *Tuning* propenden por la creación de currículos flexibles, abiertos al cambio, dependiendo de las necesidades de los diferentes contextos; son la respuesta que las universidades dieron, de manera autónoma, al reto en educación que planteó la Unión Europea. *Tuning* tiene en cuenta, en la construcción de los currículos, tanto a los docentes, como al sector laboral, egresados de la academia y estudiantes. Así mismo, propone un orden que va, desde el perfil de egreso y la identificación de los recursos, hacia las competencias (genéricas y específicas), resultados del aprendizaje, construcción del currículo (contenido/estructura), selección de los enfoques de enseñanza-aprendizaje, selección de los tipos de evaluación y, finalmente, evaluación constante del currículo, sobre las bases de retroalimentación del mismo.

18. Una hora diaria de lunes a sábado.

En cuanto a las BQ o preguntas orientadoras, estas apuntan, de forma cómoda, a una metodología basada en proyectos y facilitan la creación y redacción de los resultados del aprendizaje, criterios de evaluación y contenidos.

La aplicación de la metodología *Tuning* permiten la realización rápida, organizada y contextualizada de programas por competencias. El presente artículo, además de aportar una guía para la realización de un programa por competencias, a través de la metodología *Tuning*, ofrece un currículo de guitarra popular que forja las competencias exigidas para ingresar, tanto al ciclo preparatorio del CAMV, como a las distintas instituciones de educación superior de Colombia que ofertan la carrera profesional en interpretación musical con énfasis en guitarra.

## Lista de Referencias

- Alsina, M. (2006). Competencias profesionales y creatividad docente en los futuros profesores de música de secundaria: un estudio a partir del contexto universitario inglés. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, RECIEM, 3 (2), pp.1-16.
- Asprilla, L. (2012). Las competencias en la red de las artes. *Revista Antonio María Valencia*, N° 2. Instituto Departamental de Bellas Artes. Cali.
- Beltrán, M. (2011). Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior. Bogotá: Norma.
- Beneitone, P. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: informe final Proyecto *Tuning* América Latina: 2004-2007 (No. Sirsi) i9788498300789). Proyecto *Tuning* América Latina.
- Conservatorio Antonio María Valencia. (2018). Informe de Auto Evaluación con Fines de Acreditación de Alta Calidad. Material no publicado.

Conservatorio Antonio María Valencia. (2018). Proyecto Educativo de Programa PEP. Material no publicado.

Contreras, M. (2005). Elaboración del currículo de la Enseñanza Media Técnico Profesional con enfoque en competencias laborales. IN MEMORIAM, 294.

De Encuentros Multidisciplinares, E. (2001). Carta Magna y declaraciones conjuntas europeas sobre la Universidad. Encuentros Multidisciplinares.

González, J., y Wagenaar, R. (2009). Una introducción a *Tuning Educational Structures in Europe*. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Publicaciones de la Universidad de Deusto. Bilbao.

Grosman, P. L. (2008). Diseño y ajuste de programas de formación para el trabajo bajo el enfoque de competencias. *Rev. Edu. Colombia. Ap.* p. 16.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2019). Glosario. Recuperado el 7 de octubre de 2019 de <https://www.icfes.gov.co/glosario>

Instituto Departamental de Bellas Artes (s.f.). Examen Núcleo Preparatorio Guitarra. Recuper-

ado el 10 de febrero de 2020 de [https://bellasartes.edu.co/images/musica/examen\\_guitarra\\_preparatorio\\_2016.pdf](https://bellasartes.edu.co/images/musica/examen_guitarra_preparatorio_2016.pdf)

Instituto Departamental de Bellas Artes (s.f.). Examen Teórico Núcleo Preparatorio. Recuperado el 10 de febrero de 2020 de <https://bellasartes.edu.co/images/registro/requisitosAdmissionMusica.pdf>

Jerez, O., Hasbún, B., y Rittershaussen, S. (2015). El diseño de Syllabus en la educación superior. Una propuesta metodológica. Santiago: Centro de Enseñanza Aprendizaje. Facultad de Economía y Negocios. Universidad de Chile.

Kant, I., Armengol, J., y Klein, A. (1977). Crítica de la razón pura. Porrúa. Ministerio de Educación Nacional (2009). Boletín informativo N° 13. Recuperado el 7 de octubre de 2019 de [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-92779\\_archivo\\_pdf\\_Boletin13.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-92779_archivo_pdf_Boletin13.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2019). Glosario. Recuperado el 7 de octubre de 2019 de [https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55247.html?\\_noredirect=1](https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55247.html?_noredirect=1)

Ministerio de Educación Nacional. (25 de julio de 2019) Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 “Único Reglamentario del Sector Educación”. [Decreto 1330 de 2019]. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348\\_archivo\\_.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_.pdf)

Nova, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), pp. 67-80.

Ossa, J. (2017). Cursos de Extensión en Guitarra como Puente para Ingresar a las Carreras Profesionales de Música: el Caso de las Instituciones Universitarias Colombianas. (Tesis de maestría). Universidad Internacional de la Rioja, España. Material no publicado.

Ossa, J. (2018). Cursos de Extensión o Libres en Guitarra, Revisión Curricular por Competencias. *Revista Imago*, No 07, pp.8-22.

Ossa, J. (2019). Capítulo 10: Qué lugar debe ocupar el repertorio en la cátedra de instrumento principal del Conservatorio

Antonio María Valencia de la ciudad de Cali-Colombia (CAMV), para fortalecer el tránsito institucional hacia el paradigma de educación por competencias. En Libro de investigación. Siaguet, (1ª Ed.), Apropiación, gestión y uso edificador del conocimiento La Red Iberoamericana de Pedagogía – Redipe (p.243-263). New York: Redipe.

Reynolds, H. R. (2000). Repertoire is the curriculum: Repertoire selection has a major impact on what students will and will not learn, and it should help their musical understanding and appreciation. *Music Educators Journal*, 87(1), pp. 31-33.

Vilar, J. M. (2000). Manejando el currículo en el conservatorio y en la escuela de música: ¿dónde debe estar el repertorio? *Música y Educación*, 43, pp.29-30.

## Webgrafía

Evaluar por competencias en la educación superior. Universidad Cooperativa de Colombia (Director). (2015) (24/03/2015). [Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=g-ZXXm3C4ExU>

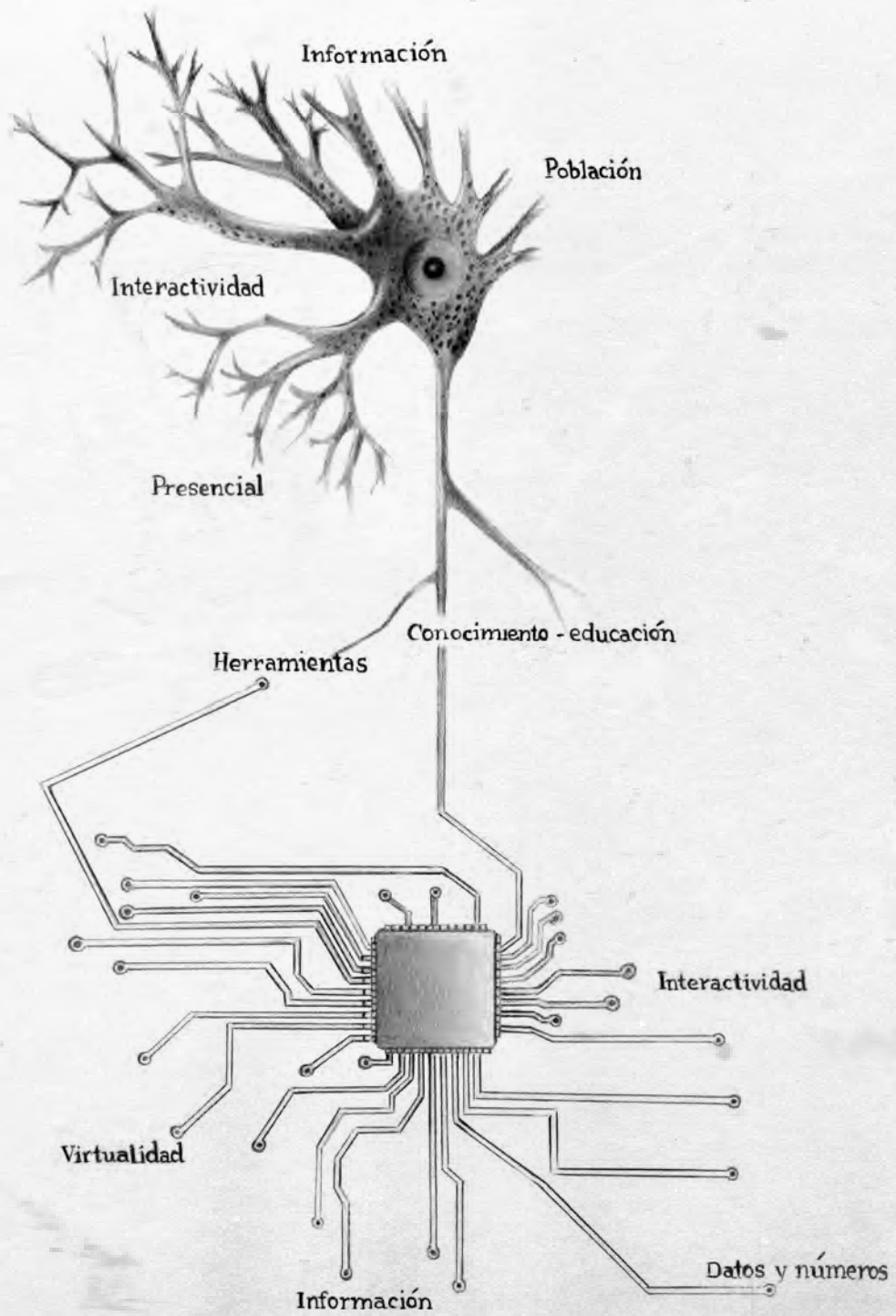
## ***Sección 2***

---

## **Derivas Disruptivas**









**Entornos virtuales de  
aprendizaje para la enseñanza  
musical académica en educación  
superior**

*Virtual learning environments for  
academic music education in higher  
education*

**Neiver Francisco  
Escobar Domínguez**

## Resumen

La presencialidad ha caracterizado la enseñanza musical a nivel profesional, vinculando los procesos de aprendizaje a las prácticas tradicionales. Este documento pretende relacionar algunas pedagogías musicales con los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), en un intento por examinar las posibilidades poco exploradas de dichos entornos por parte de la comunidad académica en música. Esta acción tiene el objeto de concebir una educación más eficiente y acorde a la proyección social inscrita en los procesos misionales de las Instituciones de Educación Superior (IES), en referencia al Diseño Técnico-Pedagógico (DTP) como propuesta estratégica basada en procesos creativos y didácticos en apoyo a la presencialidad asistida por TIC.

**Palabras Clave:** *música y pedagogía, entornos virtuales, diseño técnico pedagógico, presencialidad asistida por TIC, música académica.*

## Abstract

Face-to-face learning experiences have characterized music education at the professional level, linking learning processes to traditional practices. This paper aims to relate some music pedagogies to Virtual Learning Environments (VLE), in an attempt to examine the unexplored possibilities of such environments by the music academic community. The aim of this action is to project a more efficient education in accordance with the social projection inscribed in the mission processes of the Higher Education Institutions (IEs), in reference to the Technical-Pedagogical Design (TPD), as a strategic proposal based on creative and didactic processes in support of face-to-face learning experiences assisted by TIC.

**Keywords:** *music and pedagogy, virtual learning environments, e-learning - face-to-face assisted by TIC, academic music*

La música es un elemento fundamental en la formación integral del ser humano: a través de ella desarrolla un proceso de construcción de habilidades y valores, a partir de experiencias directas, al igual que le permite crecer en su desempeño social y fortalecer elementos de la personalidad.

Dicha relación, entre estos actores, responde a procesos naturales desde la primera infancia y, una vez se ingresa al sistema educativo, se articula con didácticas impartidas tales como asignaturas de características culturales y recreativas desde los establecimientos de formación: jardines, escuelas y colegios. Se generan, entonces, diferentes situaciones de aprendizaje donde son aplicados conceptos pedagógico-científicos provenientes de las ciencias de la educación. Sin embargo, la formación musical a nivel profesional tiene otra connotación y se da en espacios diferentes, con enfoques y estructuras que distan mucho de la tradicional instrucción de escuela.

La falta de atención a los modelos artísticos es el foco de uno de los planteamientos de Eliot Eisner (1985), quien identifica que la perspectiva artística y literaria debe ser amplia, en referencia a los postulados de formación especializada. Pero, a pesar de que algunos teóricos han puesto los ojos en estas disciplinas, son pocos

los avances en materia de conceptos pedagógicos, y ni hablar de entornos diferentes a la modalidad presencial que han caracterizado a los procesos académico-musicales de la tradición.

Desde esta perspectiva, surgen algunos interrogantes que invitan a docentes adscritos a Instituciones de Educación Superior (IES) a revisar, desde una óptica diferente, la eventualidad de integrar procesos educativos diferentes a los empleados hasta ahora: ¿Qué aportes pueden brindar los EVA a la enseñanza musical tradicional a nivel superior? ¿Cómo enfrentar la llegada de estos entornos a los procesos curriculares? ¿Qué beneficios traen algunas teorías de aprendizaje a la instrucción musical sustentada en la tradición?

Acatando las funciones sustantivas de las IES y en beneficio de la eficiencia educativa se hace necesaria una propuesta estratégica, basada en el Diseño Técnico Pedagógico (en adelante DTP) que fraccione las prácticas de la instrucción y las impulse hacia la construcción de saberes, empleando herramientas de virtualización enfocadas a la formación profesional en música académica, incursionando, de esta manera, en otra modalidad de la sociedad del conocimiento.

## Sociedad del conocimiento

Concebida actualmente como innovación, derivada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la sociedad del conocimiento ha sido garante, en sus relaciones cotidianas, del incremento en intercambios de información y de diversas modificaciones en muchas de las actividades en la sociedad, haciendo que la moderna relación de tiempo y espacio tenga una nueva dimensión en un entorno determinado (Sanz, 2000).

Las instituciones que pretendan competir eficazmente en el seno de esta comunidad deberán ajustarse a nuevos contextos, aun teniendo en cuenta que los métodos preestablecidos no pueden ni deben adaptarse con suficiente rapidez, pero sí a conciencia, en beneficio de lograr eficiencia y practicidad en el manejo de los contenidos (Siemens, 2006). Da la sensación que “obtener conocimiento” logra el foco en segundo plano, en relación con la capacidad de actualizarse.

## Formación musical y los AVA

Por otra parte, la formación académico-musical ha estado ligada, durante siglos, a las doctrinas de la instrucción, en relación estrictamente personalizada y desarrollada en un entorno presencial, donde los docentes terminan por acoger a sus estudiantes en una relación parental, más allá de la académica y, cual si fuera secreto de Estado, se cuida cada dato o información suministrada; el constructivismo y los entornos virtuales colaborativos y cooperativos han cambiado sustancialmente este tipo de relación.

Algunos teóricos del aprendizaje como Rudolf Arnheim (1957), Eliot W. Eisner (1985), Ana Lucía Frega (1997) y Arthur Efland et al., (2003) han estudiado a profundidad los paradigmas de aprendizaje inscritos en disciplinas científicas direccionadas al arte y el diseño, con algunas tendencias hacia la educación; en términos generales, defienden un «arte autónomo con valores estéticos». Esto no corresponde, necesariamente, a la relación entre los procesos artísticos con los atractivos resultados esperados, re-significando los valores ya mencionados en las prácticas de investigación-creación artística.

Los entornos virtuales, además de interactivos, deberán integrar variados elementos que faciliten el acceso a la información y, a su vez, permitir la comunicación entre los actores involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cervera, Ibáñez, Chan y Guàrdia, s.f.).

Siguiendo los lineamientos de Guàrdia (2000) es indispensable la identificación de las tendencias o principios básicos de cualquier material multimedia; pero estar a la vanguardia de los avances tecnológicos no es una tarea fácil en todas las áreas del conocimiento. A nivel de las instituciones de educación superior formal en Colombia, los Conservatorios pertenecen a las áreas del conocimiento «enajenadas» de los avances tecnológicos en materia de entornos virtuales de aprendizaje (EVA). De igual forma, reserva su instrucción manteniendo, al margen, algunas vanguardias planteadas como «teorías del aprendizaje».

Comprender una escuela de música, con estas características, es relativamente fácil, si se tiene en cuenta que, el último instrumento musical en ingresar a sus filas, tiene un poco menos de doscientos años, y sus adelantos tecnológicos se resumen a las modificaciones hechas a los ya existentes, o a los materiales y técnicas empleadas en su construcción, entre otros.

Cabe aclarar que la formación musical, a través de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), sí existe en Colombia, especialmente gracias al acceso que el Ministerio de Tecnologías y las Comunicaciones (MinTIC) promueve por medio de políticas y programas, a nivel sectorial e institucional, con los puntos “Vive Digital”. Sin embargo, la mayor parte de los estímulos y apoyos a proyectos están enfocados a la educación básica primaria y secundaria, donde la formación musical se circunscribe, en su gran mayoría, a las asignaturas extracurriculares.

La enseñanza musical del «Modelo Conservatorio» se sustenta en dos áreas del conocimiento: Instrumental y Teórica. La primera, se realiza a través de una relación personalizada de «uno a uno», es decir, un docente por un estudiante en un espacio temporal y espacial determinado, con una fuerte intensidad de trabajo; dicha enseñanza es medida en créditos académicos, según regula el Ministerio de Educación Nacional. El área Teórica, por su parte, puede apoyarse en clases magistrales; sus contenidos alcanzan el desarrollo teórico soportados por la práctica individual del estudiante fuera del aula (autónoma).



## Panorama EVA

El horizonte muestra una brecha grande entre los EVA y las tradicionales prácticas académicas en la escuela de música, cuyo puente de unión puede sentarse en las bases del currículo institucional que el MEN (2008) lo define como el proceso continuo y sistemático que permite llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional (PEI), contribuyendo a la formación integral a través de criterios específicos, orientados a la obtención de resultados.

Construir este puente supone dos dificultades (Tabla 1):

**Tabla 1**

*Dificultades para la aproximación.*

<b>Estructural</b>	Permear los procesos curriculares teniendo en cuenta que el MEN regula toda actividad en relación con las modificaciones realizadas en este.
<b>Conceptual</b>	Persuadir las mentes de los docentes arraigados en los métodos de enseñanza tradicionales.

Cualquier modificación a la estructura del currículo recorre un largo proceso de planeación, sustentación y demostración, que se plantea en los respectivos planes de mejoramiento, que son evaluados después por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), bajo los lineamientos del MEN y la Ley 30 de 1992.

Discutir una postura conceptual con un docente que necesita la presencia de su estudiante para evaluar sus movimientos, técnica instrumental y musicalidad interpretativa y expresiva es una difícil tarea, que requiere tiempo y argumentos pedagógicos bien sustentados sobre los aportes de los EVA y las herramientas digitales que, según McLoughlin y Lee (2007) demandan nuevos conceptos de enseñanza, sin perder el foco sobre la producción de conocimiento y la personalización de las tareas de aprendizaje.

## ¿Qué existe al respecto?

Remitirse a algunos entornos ya desarrollados, en áreas de características similares, puede ofrecer una aproximación a los aportes que brindan los EVA en la enseñanza tradicional para músicos profesionales. Connect For Education (C4E) es una editorial académica independiente que ha trabajado en el enfoque digital de los libros de texto universitarios interactivos, brindando dinámicos cursos híbridos (*face to face*) en asocio con universidades, en busca de soluciones personalizadas sobre temas como: Apreciación Musical, Música Jazz, Fundamentos Musicales, Música Popular Americana, entre otros. Connect For Education atribuye su éxito al desafío propuesto en su experiencia interactiva de aprendizaje, trascendiendo los textos impresos, a través del desarrollo de sus entornos. Otras plataformas, de corte similar, ofrecen cursos abiertos, en línea (Mooc): entre ellas Coursera, desarrollada por la Universidad de Stanford, y edX, asociada a la Universidad de Harvard y el Tecnológico de Monterrey, entre otras prestigiosas instituciones.

Por otra parte, algunos recursos en línea como Naxos Music Library ofrecen catálogos muy completos de obras académicas: grabaciones

seleccionadas, información de interés sobre las obras, partituras, compositores y sus biografías, así como contenido interactivo, hacen parte de esta base de datos, complemento sustancial para universidades y escuelas profesionales de la música.

Esta es una pequeña selección, entre muchos programas virtuales ofertados, al igual que las opciones de formación existentes con sus diferentes teorías del aprendizaje.

## Los modelos pedagógicos

Partiendo del hecho de que ninguna pedagogía o teoría aplicada al aprendizaje reúne las cualidades óptimas para consolidarse como modelo, se agrupan una serie de criterios que las caracterizan, según sus métodos; algunos positivos, otros de insinuación negativa y manipulable (limitando, en algunos casos, el libre transcurso creativo). Torres (s.f.) explica su idea de modelo:

Un modelo es una imagen o representación del conjunto de relaciones que difieren un fenómeno con miras de su mejor entendimiento. De igual forma se puede definir modelo pedagógico como la representación de

las relaciones que predominan en el acto de enseñar, lo cual afina la concepción de hombre y de sociedad a partir de sus diferentes dimensiones (psicológicos, sociológicos y antropológicos) que ayudan a direccionar y dar respuestas a: ¿para qué? el ¿cuándo? y el ¿con qué? (Torres, Modelos pedagógicos, párr.4)

Vale la pena mencionar que las actividades propias de los modelos giran en torno al currículo especificando objetivos, contenido, aspectos metodológicos, recursos y evaluación. En un sentido social y cultural, el principal propósito de la escuela antigua fue la transmisión de los conocimientos (González, 2011); pero, en una sociedad en constante cambio, donde la sensación de control se vuelve cada vez más efímera, se hace necesario tomar medidas para lograr un proceso de formación que no sea tan restrictivo y logre un equilibrio, al menos en el sector educativo.

## Tabla 2

### *Algunos modelos y sus características*

Modelo	Descripción
Tradicional	Retención de conocimiento, donde el contenido es el eje central del currículo.
Experiencial	Activista, donde el estudiante aprende a través de su experiencia.
Conductual	Modelo programático, observable y medible, conductas derivadas y refuerzos de paso a nuevas conductas
Cognitivo	Pensamiento y recuerdo, uso organizado de la información acumulada.
Constructivo	Actividad en el proceso de aprendizaje, participación activa entre docentes y estudiantes.
Conectivismo	Conocimiento constructivo distribuido en redes.

Siemens (2005) consideraba idealista su postura conectivista, debido a la informalidad de los medios por los cuales se ha masificado el aprendizaje tecnológico, a pesar de contar con la generosidad de algunos especialistas que comparten sus experiencias. Por tanto, afirma que la mayoría de las instituciones no tendrán cambios reveladores, a corto plazo. Además, encontró que la naturaleza de algunas actividades de aprendizaje demanda estructuras y procesos formales, pues al primer intento de intervenirlas, las nuevas teorías son rechazadas, aunque hayan probado efectividad en otros campos, negando la universalidad de aplicación de algunos paradigmas.

Los modelos pedagógicos pueden resumirse en dos tipos:

- Modelo transmitivo: donde el docente ofrece conocimiento a través del discurso y el estudiante cumple una función pasiva.
- Aprender haciendo: donde el papel del estudiante es activo y el conocimiento es inferido, sin necesidad que el docente lo transfiera.

Si bien es cierto que el Diseño Técnico-Pedagógico se sirve de la implementación de paradigmas y teorías del aprendizaje, y demuestra constantemente su efectividad en variados entornos y la integración en algunas áreas del conocimiento, es probable que la academia musical haya rechazado la implementación de estas vanguardias educativas por pertenecer al tipo de instituciones que conservan las técnicas de aprendizaje operantes durante siglos, negándose a conocer los posibles beneficios, bajo el pretexto del viejo y conocido refrán “es mejor malo conocido, que bueno por conocer”.

## Consideraciones finales

La inteligencia consiste, no solo en el conocimiento, sino también en la destreza de aplicar los conocimientos en la práctica (Aristóteles).

Los procesos curriculares del «Modelo Conservatorio» en Colombia, se hallan inmersos, aún, en la era industrial<sup>1</sup>, mientras el flujo del conocimiento y los procesos emergentes se encuentran actualizándose constantemente, con nuevas herramientas tecnológicas al servicio de los contenidos. Por tanto, si se

---

1. La era industrial marcó el tope de los procesos curriculares del Modelo Conservatorio decimonónico, que aún sigue vigente.

espera una respuesta más efectiva en tiempo y espacio, por parte de las instituciones, se pueden implementar planes piloto dentro del marco de la autonomía universitaria (contemplada también en la ley 30 de 1992) sin necesidad de intervenir los procesos curriculares (estructura) y adelantar camino para sustentar los cambios, ante las instancias correspondientes, cuando sea el momento.

Al retomar las áreas del conocimiento (refiriéndonos al modelo en cuestión), serán las asignaturas teóricas las responsables de llevar a cabo la implementación de los «entornos interactivos piloto». Su característica colectiva y la capacidad de soportar contenidos desde los entornos web, aseguran un mejor desempeño de los Diseños Técnico-Pedagógicos, llevando a los estudiantes a la proactividad y al aprendizaje participativo.

Implementados estos conceptos, habrá argumentos preliminares para discutir posturas conceptuales con los docentes de instrumento musical, que permitan generar un ejercicio de transformación en ellos y, así mismo, será un paso importante en la construcción de espacios donde se puedan medir los aportes de los EVA, para mejorar el foco de la producción de conocimiento musical e interpretativo. Bien vale la pena ampliar los horizontes de aulas virtuales como soporte a los procesos de formación

en el instrumento musical, ya que estas se convierten en repositorios que atienden necesidades específicas de consulta, alternativas que complementan la educación sirviendo como recursos de apoyo a la presencialidad asistida por TIC.

Estos espacios de discusión pueden mejorar la comprensión de las experiencias en los estudiantes, creando significados a partir de la construcción orientada desde las asignaturas teóricas, en beneficio de la interpretación musical, para desarrollar habilidades de síntesis y análisis que fortalezcan los patrones conectivistas, entre la teoría y la práctica instrumental. A estas alturas, el aprendizaje ya no es una actividad individual si se aprovecha la característica multi-nivel de los estudiantes; las prácticas colaborativas se tomarán las aulas, liberando el conocimiento y la pesada carga sobre el docente (instructivista) se irá aligerando, paulatinamente.

No obstante, responder algunas dudas sobre la implementación de los EVA en la enseñanza de la música académica, sus aportes o cómo enfrentarlos, seguirá generando interrogantes sobre el paso a seguir en actividades que demandan un largo recorrido y donde la experiencia ha sido poca: ¿qué pasará cuando el conocimiento desborde los espacios tradicionales? ¿Cuál puede ser el impacto de “liberar” el conocimiento de los docentes?

Para terminar, es importante citar de nuevo a George Siemens (2007) quien, haciendo aportes a su teoría de aprendizaje de la era digital, afirma que las transformaciones en la mayoría de las instituciones pueden ser impulsadas por pequeños grupos de personas especializadas, quienes otorgarán valor, paulatinamente, a las diversas fuentes del conocimiento, respetando la naturaleza institucional y generando espacios de auto-evaluación y reflexión. No existen las garantías universales, pero hay que dar el primer paso.

## Lista de Referencias

- Arnheim, R. (1957). *Arte y Percepción Visual*. Psicología de la Visión Creadora. Buenos Aires: Eudeba Ediciones.
- Cervera, M.G., Ibáñez, J.S., Chan, M.E., y Guàrdia, L. (s.f.). (Módulo didáctico) Fundamentos del diseño técnico-pedagógico en e-learning. En [www.uoc.edu](http://www.uoc.edu)
- Conect for education (s.f.). [Web post]. Recuperado de <http://my-webtext.com/>
- Educación Superior. (s.f.). recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-43808.html>
- Efland, A.D., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/58826318/La-Educacion-en-El-Arte-Posmoderno-Arthur-Efland-y-Otros#scribd>
- Eisner, E.W. (1985). *The Art of Educational Evaluation: A Personal View*. [El arte de la evaluación educacional: Una visión personal]. London: Falmer Press.
- Frega, A. (1997). *Fuentes para la Transformación Curricular*. Educación Artística y Educación Física. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/artesfisica.pdf>
- Guàrdia, L. (2000). El diseño formativo: un nuevo enfoque de diseño pedagógico de los materiales didácticos en soporte digital. En Cervera, M.G., Ibáñez, J.S., Chan, M.E., y Guàrdia, L. (s.f.). (Módulo didáctico) Fundamentos del diseño técnico-pedagógico en e-learning. [www.uoc.edu](http://www.uoc.edu)
- Ley 30, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Ministerio de Educación Nacional (1992). Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85860\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85860_archivo_pdf.pdf)

McLoughlin, C. y Lee, M.J. (2007). The three P's of Pedagogy for the Networked Society: Personalization, Participation, and Productivity. [Las tres "P" de la pedagogía para la sociedad en red: Personalización, Participación y Productividad.] *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 1,10-27. Recuperado de <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE395.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2008). Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. ISBN: 978-958-691-306-5

Naxos music library. [Web post]. Recuperado de <https://www.naxosmusiclibrary.com/home.asp?rurl=%2Fdefault%2Easp>

Sanz, J. (2000). "¿Qué es la sociedad del conocimiento?" Nueva revista de política, cultura y arte. Recuperado de <http://www.nuevarevista.net/articulos/que-es-la-sociedad-del-conocimiento>

Siemens, G. (2005). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Recuperado de <https://edublogki.wikispaces.com/file/view/Conectivismo.pdf>

Siemens, G. (2006). Conociendo el conocimiento. Recuperado de <http://craig.com.ar/biblioteca/Conociendo%20el%20Conocimiento%20-%20George%20Siemens.pdf>

Torres, G. (s.f.). Modelos Pedagógicos. Recuperado de <https://gingermariatorres.wordpress.com/modelos-pedagogicos/>

## *Sección 2*





# **Propuesta epistemológica para el Teatro desde el Pensamiento Complejo y la Transdisciplina**

*Epistemological proposal for the  
Theater from Complex Thought and  
Transdiscipline*

**Ruth Rivas Franco**

## Resumen

El capítulo evidencia la complejidad del teatro como campo en la búsqueda de un marco epistémico que permita su estudio, a partir del análisis de contenido de diferentes definiciones; propone los principios generativos del pensamiento complejo y la transdisciplina como camino. Vislumbra los alcances que este marco podría aportar en el terreno de la investigación-creación en Latinoamérica.

**Palabras Clave:** *teatro, pensamiento complejo, transdisciplina, principios generativos, tercero incluido, niveles de realidad*

## Abstract

The chapter shows the complexity of theater as a field in the search for an epistemic framework that allows its study, based on the analysis of content on different definitions; it proposes the generative principles of complex thinking and transdiscipline as a path. It glimpses the scope that this framework could contribute in the field of research-creation in Latin America.

**Key words:** *theater, complex thinking, transdiscipline, generative principles, third included, levels of reality.*

Este capítulo hace parte de la investigación *Comprensión compleja de la investigación-creación en el teatro*, realizada en el marco de los estudios de Doctorado en Pensamiento Complejo en la Universidad Mundo Real Edgar Morin. La investigación tiene, como objetivo general, comprender el teatro desde el pensamiento complejo, con el fin de precisar elementos que faciliten la integración de los procesos de investigación-creación y la valoración de sus productos como producción de conocimiento. Esto debido a que, al ingresar como campo de conocimiento a la academia, los docentes de teatro hemos tenido que entrar a jugar con las reglas que el paradigma reduccionista impone a la investigación. Esta tarea se ha dificultado por cuanto, en el teatro, los investigadores, tanto académicos como de los grupos profesionales, no han podido ponerse de acuerdo en un marco epistemológico que pueda sentar las bases para que los procesos y resultados de investigación-creación puedan ser justipreciados como producción de conocimiento.

El primer apartado del capítulo tiene, como objetivo, sentar las bases epistemológicas sobre las cuales se podría hablar del teatro desde una perspectiva compleja y situada en el contexto académico latinoamericano. Para ello, se parte del análisis de contenido de diferentes definiciones de

teatro, construidas por las disciplinas que, históricamente, lo han estudiado, así como de los discursos de personalidades del gremio, con ocasión de la celebración del Día mundial del teatro y del Día del teatro latinoamericano, en un intento de definición de este como un arte complejo, desde su especificidad, y no solo desde una concepción teórica.

Después desarrolla un análisis hermenéutico de los principios generativos del pensamiento complejo, apoyado en la experiencia de la propia investigadora como actriz y dramaturga y, en la teoría teatral, utiliza para ello las lógicas del tercero incluido, dialógica, de recursividad organizacional y hologramática, como estrategias de pensamiento. Estas lógicas exigen un tipo de pensamiento capaz de separar para analizar, pero también capaz de vislumbrar el tejido que surge en las fronteras entre los niveles de realidad y las distintas disciplinas que intervienen, tanto en la creación como en la investigación de lo teatral. Desarrolla la comprensión compleja del teatro desde tres categorías en las que este ha sido estudiado: campo/arte, práctica artística y obra/acontecimiento.

# 1. Evolución disciplinar del teatro

Como docente e investigadora de teatro, siempre me he visto conflictuada con las metodologías de investigación exigidas en las convocatorias, incluso al acometer los trabajos de tesis, conducentes a titulación. La frustración se siente al tener que imponerle, al proceso creativo, una metodología que pretende racionalizarlo todo. Esta frustración no es solo mía: sucede -en parte- porque, como artistas latinoamericanos de teatro ubicados en la academia adolecemos, con rigor, la ausencia de un marco epistémico que nos permita, además de ganar el respeto de nuestros colegas de otras áreas, sentir que no se sacrifica parte del proceso creativo al tratar de racionalizarlo, así como contar con la posibilidad de utilizar nuestras propias fuentes “autorizadas” latinoamericanas.

De acuerdo con García (2006), lo primero que habría que preguntarse para poder hablar de un marco epistemológico para una disciplina sería: ¿cuál es su objeto de estudio? Y: ¿cómo se conoce ese objeto? En ese sentido, Dubatti (2010), desde la Filosofía teatral, ha hecho la pregunta: ¿qué es teatro? Siendo complementa-

da en esta propuesta con: ¿cómo se conoce eso que es teatro?

Si bien el teatro es una de las artes más antiguas, su estudio se hacía, hasta el S. XX, desde la historia del teatro, como género mayor de la literatura, mientras que, como oficio, se venía transmitiendo desde la diada maestro-discípulo. Es decir que, mientras el texto dramático era lo que podía estudiarse por ser lo único permanente, susceptible de ser aislado de su contexto, desde el paradigma racionalista, el oficio del actor o comediante se aprendía en la práctica misma del quehacer, aislado de la academia.

La concepción del teatro, como disciplina, es relativamente nueva, apenas empieza en el S. XX a partir de los planteamientos de Max Herrmann (Ficher-Lichte, 2014) según los cuales, el teatro es más que el texto dramático: es el acontecimiento en el que la obra es presentada ante el público, convirtiendo a este también en una especie de co-creador. A esta disciplina la llamó Teatrología.

Estos planteamientos hacen que el teatro, como objeto de estudio, deje de ser investigado como género literario. Así, Herrmann propone hacer énfasis en el actor y su praxis sobre el escenario, de igual forma que en el espectador, sus procesos de recepción y la conjunción de los

diferentes sistemas de signos (lo sonoro, lo visual) para producir sentido. Esto, porque la disciplina desde la que el autor hace dicha separación es la semiótica; en ese sentido, comprende al texto teatral (la puesta en escena) como uno que comunica a partir del tejido de numerosos signos que crean el signo teatral.

Ahora bien, el desarrollo mismo de la semiótica teatral conduce a la necesidad de comprender ese signo que se construye, anclado a la sociedad que lo produce. Este pensamiento ensancha los límites entre los cuales Herrmann había propuesto su teoría, y dota a la perspectiva semiótica teatral de una mirada sociológica.

A la par con estos desarrollos, gestados en el seno de la academia, y desde la perspectiva de investigación sobre arte, es decir, de agentes externos a lo teatral, se desarrollan las investigaciones sobre la práctica misma de los grandes maestros del S. XX. Estas investigaciones tratan de construir un marco epistémico teatral propio que pueda hablar de los procesos de creación de los diferentes roles que intervienen en el teatro; pero allí viene un primer escollo, ¿cómo hablar de algo que es al mismo tiempo que no es? ¿Cómo hablar de todos los roles que intervienen en la creación? ¿De eso que es al mismo tiempo realidad y ficción? Para hacerlo, tanto investigadores al interior de la aca-

demia como maestros del gremio, y quizá siguiendo una metodología racionalista, separan los momentos del entrenamiento, del ensayo y del acontecimiento para poderlos estudiar. Así, apropian términos como el de «laboratorio» para hablar de exploraciones que pueden o no conducir a la creación, en las cuales el actor conoce sus capacidades y trabaja en sus falencias para la expresión; este es un momento distinto a los «ensayos», en los cuales el actor, el director, y demás están en proceso de creación, y el «acontecimiento» que es el momento en el que propiamente se da el teatro con el concurso del público. Sin embargo, como las formas y métodos de creación son distintos, también la teoría que se produce es distinta, a veces incluso antagónica. Como la diferencia entre actor creador y actor intérprete.

Al convertirse el teatro en carrera universitaria, y ante la ausencia de una teoría unificadora, la teoría teatral se sigue estudiando desde la perspectiva de la literatura dramática. Mientras que, para el oficio del actor, es común que los programas universitarios se sirvan de la teoría de Stanislavski, según la cual el texto dramático es todavía el logos creador, el ordenador de todos los otros discursos. Debido a esto, en América Latina, los programas de teatro en las universidades invisibilizaron las prácticas ancestrales, por carecer

de medios de transmisión ligados a la escritura. Se plegaron al proyecto modernista, según el cual, la historia del teatro europeo es la historia del teatro universal.

Desde el paradigma imperante, se cree que la investigación en arte o sobre arte debe conducir a la racionalización de los procesos de creación y de recepción, produciendo la domesticación de este (Sontag, 1996), pero no su comprensión, en los diferentes niveles en que opera, aparte del racional.

En la Teatrología, Vieites (2010) distingue, entre otros: 1. disciplinas que estudian y hacen parte de la creación teatral que utilizan medios y modos distintos entre sí, por ejemplo, la actuación y la escenografía; 2. los estudios teatrales como aquellos que se encargan de estudiar el hecho escénico y todo lo que hay alrededor de este; 3. La teoría teatral; y 4. La dramalogía. En ese sentido, la Teatrología no podría considerarse una disciplina, sino propiamente un campo, en cual el saber se construye a través de la "configuración de relaciones objetivas entre..." (Bourdieu, en Blog Café com Sociología, 2016); en este caso, entre disciplinas y ámbitos de estudio (lo teórico, lo performativo). Por lo tanto, hablaríamos del teatro como campo y no como disciplina.

De acuerdo con lo anterior, la búsqueda de una base epistemológica para el teatro da, como resultado, la aparición de subdisciplinas teatrales o de acercamientos interdisciplinarios a lo teatral: antropología teatral, semiótica teatral, sociología teatral, filosofía del teatro, entre otros; de igual forma, el surgimiento de teorías, más o menos totalizadoras del hecho escénico, como la poética teatral, la Escenología y, por supuesto, la Teatrología; también algunas propuestas más parcializadas hacia un tipo de teatro, como el teatro del oprimido, el teatro pobre y el Nuevo Teatro Latinoamericano.

## 1.1 Rastreado una definición

En la investigación se toman, como corpus, 23 definiciones (o intentos por definir, aquello qué es y lo que estudia el teatro), encontradas en materiales teóricos y en varios mensajes, con ocasión de la celebración del Día mundial del Teatro y del Día del Teatro Latinoamericano; dichas definiciones se pueden observar en la Tabla 1. Se presentan desde la referencia más antigua a la más actual.

**Tabla 1**

*Autores y definiciones de teatro.*

<b>Autor</b>	<b>Definición</b>
<b>Buenaventura (1970)</b>	Por eso la comunicación, en el teatro, no es, para nosotros, un problema de emotividad, un problema que se reduce al estado creador del actor, o una especie de empatía que se establece entre el espectáculo y el público. Tampoco es simplemente compartir una experiencia con el público, sino desentrañar con él, la complejidad cambiante, viva, las mil formas y disfraces que utiliza el colonialismo entre nosotros (p. 31).
<b>Barba y Savarese (1990)</b>	La antropología teatral, por consiguiente, estudia el comportamiento fisiológico y socio-cultural del ser humano en una situación de representación (p. 18).



- 
- Boal (2001)** La palabra teatro es tan rica en significados -unos complementarios, otros contrapuestos- que nunca sabemos a ciencia cierta de qué estamos hablando cuando hablamos de teatro. ¿De qué teatro estamos hablando? En el sentido más arcaico del término, no obstante, teatro es la capacidad de los seres humanos (ausente en los animales) de observarse a sí mismos en acción. Los humanos son capaces de verse en el acto de ver, capaces de pensar sus emociones y de emocionarse con sus pensamientos. Pueden verse aquí e imaginarse más allá, pueden verse cómo son ahora e imaginarse cómo serán mañana (p. 26).
- 
- Trancón (2004)** El teatro es una realidad ficticia y una ficción real. (...) Hemos de precisar que, cuando decimos realidad nos referimos a “una acción concreta en un espacio tridimensional”, y cuando decimos ficción nos referimos a “una acción posible en un espacio imaginario”. La unión o fusión de estas dos realidades –la ficticia y la real– es lo que constituye la especificidad del teatro (p. 119).
- 
- Sánchez (2009)** Que el arte es en primer lugar experiencia y no lenguaje, lleva a primer término la cuestión de la relación que la práctica artística facilita, una relación que no es primariamente unívoca (en términos de emisor-receptor), sino más bien multilateral: una obra de arte es sólo un momento de un complejo entramado de relaciones que se establecen entre el individuo, la institución artística y el contexto social, así como entre los referentes (pasado), la situación efectiva (presente) y las lecturas posteriores (futuro) (p. 328).
- 
- Carreira (2010)** Construir una noción de Teatro es, básicamente, leer las diversas experiencias creadoras, descubriendo como el propio lenguaje de la escena reformula sus principios y sus articulaciones, y demandando la acciones investigativas y proposiciones teóricas (p.13).
- 
- Vietes (2010)** El saber del teatro es diverso y complejo, difícil, como lo es el hacer, o el saber cómo hacer, o saber ser en el saber y en el hacer, o en el cómo hacer (p. 32).
- 
- Kaahwa (2011)** El teatro permea sutilmente el alma humana atenazada por el miedo y la sospecha, alterando la imagen que tienen de ellos mismos y abriendo un mundo de alternativas para el individuo y por consiguiente para la comunidad. Puede dar significado a realidades diarias mientras previene un futuro incierto. Puede tomar parte de la política en formas simples, directas. Al ser inclusivo, el teatro puede presentar experiencias capaces de trascender preconceptos erróneos (párr.1).
-

---

<b>Dubatti (2011, 2016)</b>	Estudia el teatro como acontecimiento desde la interacción de tres elementos: convivio, poiesis, expectación.
-----------------------------	---

---

<b>Filho en Rubio (2011)</b>	El actor tiene que diferenciar la realidad implícita de la realidad explícita para poder trabajar en otra realidad que este cómodo. Es el juego y la transición entre diversos niveles de la realidad.
------------------------------	--

---

<b>Rubio (2011)</b>	Por eso nos parece justo afirmar una teatralidad compleja, que tenga que ver con reconocernos en una identidad inclusiva. (...) El teatro es una construcción cultural que nace de valores determinados de acuerdo a la comunidad donde se genera, respondiendo a relaciones específicas, como lo fueron las que operaron en diferentes momentos de la historia (p.18).
---------------------	---

---

<b>Arregui (2013)</b>	La disposición hacia el análisis escénico, performativo y espectacular en diferentes horizontes históricos, culturales, geográficos, ideológicos y estéticos, centrándose no ya en la categoría de "obra/género" sino en cuanto a "evento", es decir: "la representación considerada no en el aspecto ficcional de su fábula, sino en su realidad de práctica artística (p. 286).
-----------------------	---

---

<b>Fernández (2013)</b>	En el teatro nuestro material formal es la ficción encarnada, por eso hay que recrearla en los ensayos hasta convertirla en una experiencia auténtica, para los intérpretes en primer lugar. (p. 122).
-------------------------	--

---

<b>Ficher-Lichte (2014)</b>	Entendía la puesta en escena como un acontecer que se lleva a cabo entre actores y espectadores, entre escenario y público, y en el cual consecuentemente todos participan (p. 12).
-----------------------------	---

---

<b>Bailey (2014)</b>	Bajo los árboles en pequeños pueblos, y en los escenarios altamente tecnificados en metrópolis globales; en pasillos de escuelas y en campos y en templos; en barriadas, en plazas públicas, en centros comunitarios y en sótanos de ciudades del interior, la gente es atraída para compartir en el efímero mundo teatral que creamos para expresar nuestra complejidad humana, nuestra diversidad, nuestra vulnerabilidad, en carne viva, y aliento, y voz.
----------------------	---

---

<b>Peláez (2015)</b>	El teatro es el punto de encuentro entre la sensibilidad, la inteligencia y la diversión (p. 86).
----------------------	---

---

---

**Peter Brook  
(2015)**

Intentaré descomponer la palabra en cuatro acepciones para distinguir cuatro significados diferentes, y así hablaré de un teatro mortal, de un teatro sagrado, de un teatro tosco y de un teatro inmediato. A veces estos cuatro tipos de teatro coexisten, uno al lado del otro, en el West End de Londres o en Nueva York fuera de Times Square. Otras veces se encuentran separados por centenares de kilómetros, el teatro sagrado en Varsovia y el tosco en Praga, y en ocasiones son metafóricos: dos de ellos se mezclan durante una noche, durante un acto. A veces, también, los cuatro se entremezclan en un solo momento (p. 21).

---

**García en Ál-  
zate (2016)**

Lo más importante que descubro en Brecht es su propuesta de intentar hacer uno su propio teatro a partir de Brecht, la verdadera esencia de la teoría brechtiana es la capacidad creadora que puede suscitar conocimiento, por ejemplo, de la historia o de algunos acontecimientos y eso volverlo teatro, pero ese volver teatro la realidad con las propuestas brechtianas es lo que más me incita posteriormente a hacer la creación colectiva, a volverme autor (p. 97).

---

**Huppert  
(2017)**

El teatro para mí es el otro, el diálogo, la ausencia de odio. La amistad entre los pueblos. No sé ahora mismo qué significa exactamente, pero creo en la comunidad, en la amistad de los espectadores y los actores, en la unión de todos a los que reúne el teatro, los que lo escriben, los que lo traducen, los que lo explican, los que lo visten, los que lo decoran, los que lo interpretan, incluso, los que van. El teatro nos protege, nos acoge... Creo de veras que nos ama... tanto como le amamos (párr.12).

---

**Del Ciopo en  
Pignataro  
(2018)**

Hay tres principios que son los que tuve en cuenta y que son en realidad los que tuvo y tiene aún hoy en cuenta el teatro independiente. Primero la más rica forma artística, o sea la de mayor y mejor calidad posible. El pueblo merece el mejor alimento espiritual y eso hay que darle. Segundo, que su contenido sea humanista, y tercero, que lo ofrecido tenga un claro sentido histórico y de manera clara proponga la justicia (párr.12).

---

---

**Ianni (2018)**

Esta afirmación radical describe una realidad, una realidad donde el teatro es entendido como una manera de resistir. Una ética existencial antes que una actitud estética. El teatro, arte del ser humano en el espacio, arte corporal, ante todo, constituye entre nosotros un instrumento de revalorización del cuerpo, de la vida, en una realidad que tiende a negar los cuerpos. Por lo tanto, cuando un teatro se inspira obsesivamente en el presente, o cuando ve la historia como cuna del presente, podemos decir que es realista más allá de su forma. Se trata, además, de un teatro cargado de otra obsesión: la justicia. Podemos decir, entonces, que los adjetivos que caben a estos modos de expresión teatral son los de “realista, social y popular”. Para mí el teatro ha sido y sigue siendo siempre eso: la terca custodia de una luz para los hombres (pp.4-5).

---

**Vargas (2018)**

Es imposible entender el teatro contemporáneo en el continente sino se entiende esta sucesión de movimientos que son su forma de caminar, y una manera de resistir a la inmovilidad y la muerte (...) A menudo pienso en los maestros que nos precedieron, porque el teatro es memoria, pero una memoria que nos expulsa hacia adelante, es evocar con los ojos, recordar con los oídos, para echar a andar los recuerdos emocionados del mirar y el oír, ver y escuchar la vida de lo que merece ser recordado (párrs.3-4).

---

**Cedrán (2019)**

Cuando entendí que mi oficio y mi destino personal sería seguir sus pasos, entendí también que heredaba de ellos esa tradición desgarradora y única de vivir el presente sin otra expectativa que alcanzar la transparencia de un momento irrepetible. Un momento de encuentro con el otro en la oscuridad de un teatro, sin más protección que la verdad de un gesto, de una palabra reveladora (párr.1).

---

Al realizar el análisis de contenido de estas definiciones, se observa que conceptúan el teatro desde las siguientes categorías: Arte (disciplina/campo), Obra de arte (producto), Evento/Acontecimiento (fenómeno), Práctica artística (proceso de producción de obra). Estas cuatro categorías no se excluyen, sino que se complementan entre sí.

Al enmarcar este estudio en el ámbito académico y desde el objetivo mismo planteado, se parte del teatro como un campo del conocimiento en el que la producción se da en diversos niveles y de manera escalonada, de lo micro a lo macro.

Por otra parte, al considerarse desde la perspectiva de la investiga-

ción-creación, estamos hablando del proceso de creación de obra, es decir, del teatro como práctica artística (Sánchez, 2009) y aquí, nuevamente, operan distintos niveles, también escalonados de lo micro a lo macro y de manera inversa. A través de este escalonamiento, se movilizan los saberes disciplinares o no (sobre esto hablaremos más adelante) de los diferentes agentes que intervienen en la creación de obra. Esta definición de práctica artística cobra particular relevancia al ser ubicada en un ámbito académico, pues el objetivo de la creación no debe ser solo artístico o investigativo, sino que debe posibilitar, además, la transmisión o generación de conocimiento aplicado/experimentado en el aula.

Ahora bien, la obra, como producto artístico, no termina su proceso de producción sino ante la mirada y participación del espectador; así se presentan en el teatro, como inseparables, la concepción de obra y acontecimiento. La obra es el acontecimiento (Dubatti, 2010). En este sentido hablaríamos, ya no de cuatro, sino de tres categorías: campo/arte, práctica artística y obra/acontecimiento.

Como puede observarse, una definición completa de teatro, como objeto de estudio, que respete esta pluralidad de concepciones imbricadas la una en la otra, y posibles de

ser estudiadas por separado, exige la configuración de un marco epistémico que pueda, en vez de simplificar o reducir, incluir las relaciones e interacciones que se dan entre niveles de percepción de la realidad, disciplinas, saberes y técnicas.

En las definiciones tomadas de los mensajes para la celebración del Día mundial del teatro, Cedrán (2019), Huppert (2017), Bailey (2014) y Kaahwa (2011) resalta, además de lo expuesto anteriormente, la dimensión ontológica-mística de lo teatral. Si tuviéramos que ponerle una etiqueta disciplinar a estos discursos, podríamos ubicar los tres primeros en una perspectiva antropológica, mientras que el último de ellos podría responder a una perspectiva sociológica.

En América Latina, además, hay una preeminencia que podríamos llamar «pedagógica», en el sentido de que el teatro es un medio para comprender los cambios sociales y humanos que enfrentamos, un espacio denunciatorio y libertario. No todo el teatro latinoamericano está puesto en estas claves, por supuesto: el otro teatro latinoamericano está con la mirada puesta más allá del Atlántico, en Europa, siguiendo los planteamientos stanislavskianos.

En el análisis de los mensajes de los autores latinoamericanos, se observa una búsqueda consciente

por una identidad latinoamericana, entrelazada con el objetivo de hacer memoria.

De las 23 definiciones estudiadas, en cuatro de ellas se explicita la utilización de palabras como: *complejo, compleja, complejidad*; sin embargo, otras definiciones hablan de niveles de realidad, de interacciones y relaciones, del otro, de la diada dependencia-autonomía existente entre lo individual y lo colectivo, de la paradoja entre la realidad y la ficción, entre lo programado y el azar, de un espacio en el que se encuentran la inteligencia y la sensibilidad para la producción de conocimiento: todos estos, elementos superpuestos en el pensamiento complejo.

## 2. El teatro, pensamiento complejo y transdisciplina

Para comprender el teatro desde el pensamiento complejo y la transdisciplina, es necesario explicar primero cómo, debido a la ontología compleja del campo teatral, la lógica (a través de la cual se puede comprender) excede la de un paradigma reduccionista pues, de lo contrario, estaríamos nuevamente ante la separación de las tres categorías llegando,

por esta vía, a lo que ya se ha concluido sobre el teatro.

Por lógica entendemos: «arte o entrenamiento de nuestras facultades cognoscitivas» (Di Castro, 2006, p. 10), más allá de verla como una ciencia formal de la filosofía y como una única forma de pensamiento. En ese sentido, la (s) lógica (s) son estrategias para construir pensamiento y se desarrollan a partir de unos principios.

Así, al hablar de «lógica dialógica» (Morin, 1999), se trata de una forma de pensamiento que, si bien distingue, dos lógicas distintas (podríamos decir, disciplinares, de niveles de realidad), puede hacerlas dialogar y co-crear.

La lógica de recursividad organizacional (Morin, 1999), implica un pensamiento capaz de concebir cómo, el producto o el efecto puede, también, ser la causa. Un pensamiento que no se instala en la frontera, para separar y reducir, sino un pensamiento que se instala en el bucle y se proyecta en espiral, no en una línea que avanza sin detenerse.

La lógica hologramática (Morin, 1999), propone un pensamiento que, a partir de la parte, puede observar el todo, porque en la parte está la esencia del todo.

Ahora bien, la transdisciplinaria propuesta por Nicolescu (1994), reconoce tres niveles de realidad: el *físico*, todo cuanto sentimos y conocemos a través de nuestros sentidos e intelecto; el *mental*, es decir nuestras estructuras de pensamiento, nuestra psicología y sistema emocional; y el *sagrado o místico*, allí coexisten nuestras creencias, la intuición, lo onírico, el ADN cultural (Gell-Mann, 2003). En cuanto a la lógica del tercero incluido, esta plantea un pensamiento que comprende que “T es A y No A” (Nicolescu, 1994, p. 24).

En ese sentido, cada vez que abordamos la comprensión del teatro desde los principios generativos del pensamiento complejo, estamos utilizando las anteriores lógicas como estrategias de pensamiento, develando cómo, a través de ellas, el teatro transita entre los diferentes niveles de la realidad, transfigurándola y creando otra, una arrealidad (Ivelic, 1995), que logra ver allí, dónde la oscuridad nubla el pensamiento.

## 2.1. Principio sistémico

Las categorías de teatro interactúan, entre sí, a partir del principio sistémico que “permite relacionar el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y viceversa” (Morin et al, 2002, p. 28); es decir que,

estas categorías, son todas el Teatro, pero al mismo tiempo cada parte lo es. De igual manera, para el estudio del teatro, es necesario comprender cómo interactúa cada parte en dependencia con el todo, y cómo cada parte puede ser autónoma.

Al ser planteado como un campo (Bordieu, en Blog Café con Sociología, 2016), no se limita solo al ámbito académico: entran a co-crear, esa producción de conocimiento, otras relaciones que vienen desde otros campos/sistemas como la sociedad, la política, la historia, la educación, la cotidianidad misma, la religión y demás; en ese sentido, al hablar del teatro como campo de producción de conocimiento, lo hacemos desde una visión compleja transdisciplinaria, transhistórica y transcultural.

El artista no es una parte aislada de la sociedad. Morin (1998) plantea cómo la noción de sujeto se construye en relación consigo mismo, pero también con el mundo externo. Somos producto de una cultura, de un momento histórico, político, económico, incluso o sobre todo genético, así no seamos conscientes de esto. Nuestra identidad se construye en autonomía siendo *mí* y, en dependencia de los otros sistemas (social, cultural, histórico, económico, genético, religioso), siendo un *nosotros*.

Los saberes ancestrales que, en Latinoamérica, se encuentran en constante tensión con la cultura universal (europea/norteamericana), se deslizan en nuestros procesos creativos donde, por gracia de lo sensible, es posible que lo irracional, lo que se encuentra en el nivel de las creencias (Nicolescu, 1994), pueda aflorar y hacer parte del tejido de la obra o del proceso de creación. Pero también porque, debido a la marcada búsqueda de una identidad latinoamericana, los creadores han hallado las historias en los sabedores o en personas del común, en las cuales la oralidad tiene sus propias especificidades, que luego son transfiguradas en la creación.

De acuerdo con lo anterior, el teatro es un campo de estudio que se ocupa del arte, en el que la realidad se transfigura a través de: la poiesis, la expectación y el convivio (Dubatti, 2010), además de su enseñabilidad y aprendizaje. Construye, para ello, marcos epistémicos transdisciplinarios que permiten visibilizar la interacción de cada una de las partes con el todo. Estos marcos se definen de acuerdo con la mirada del investigador, quien delimita las fronteras del sistema, así como las relaciones jerárquicas que pudieran establecerse según los objetivos de la investigación. Como campo, no solo se ocupa de los aspectos técnicos y estéticos de la producción de obra, sino también de su recepción en el espectador. Para esto atraviesa

los diferentes niveles de realidad.

Es por esto que el teatro, como campo de conocimiento desde el pensamiento complejo, adquiere una dimensión pedagógica relevante. Nos devuelve al momento griego en el cual el *théatron*, como espacio para contemplar, comparte raíces con la palabra Teoría: “quiere decir acción de observar, fruto de contemplación intelectual, acción de ver un espectáculo, de asistir a una fiesta” (Nicolescu, 1994, p. 53).

En cuanto a la categoría de teatro como obra de arte (producto)/acontecimiento (evento), el espectador, en su ejercicio de expectación, también juega con esa doble condición, del *mí* y el *nosotros*; es decir, completa la creación en su experiencia que, atravesando los tres niveles de la realidad, termina por comprender la obra, no solo de manera sensible, sino también racional.

La categoría de teatro como práctica artística (Sánchez, 2009) es la que tendría incidencia directa en el aula y en los procesos de investigación-creación porque, en la idea de «práctica», está contenida la idea de proceso. Aquí entrarían los entrenamientos y los ensayos como esas partes que no son el teatro, en sí mismo, pero sin las cuales el teatro, o mejor, los creadores, no podrían estructurar ni el programa (lo que está planea-



do) ni prepararse para la intrusión del azar o para responder a las paradojas realidad-ficción, presentación-representación, siempre presentes en su quehacer. Es aquí donde habría que precisar cómo ese *mí* y ese *nosotros* (contenidos en cada parte del esquema), interaccionan para lograr la creación. Dónde empieza y termina ese *mí*, para convertirse en *nosotros*, dónde termina ese *nosotros* para convertirse en un nuevo *mí*.

Cuando pensamos este principio sistémico del teatro como práctica artística, en relación con la investigación-creación y la enseñanza-aprendizaje del campo, desde una perspectiva latinoamericana, es necesario un cambio de paradigma de pensamiento. En ese sentido, el pensamiento complejo y la transdisciplina ofrecen la posibilidad de la lógica del tercero incluido necesaria, no solamente para la comprensión del sujeto como *mí* y al mismo tiempo *nosotros*, sino también desde la posibilidad de abarcar los “saberes tradicionalmente negados” desde un paradigma racionalista: el saber del lego, el saber ancestral, el saber latinoamericano, soportados en una oralidad que empieza a abrirse paso en la academia, como medio válido para la transmisión de conocimiento. En la lógica del tercero incluido se circunscribe la búsqueda por nuestras identidades latinoamericanas, en las que no se trata de refundar la patria teatral y cortar el

cordón umbilical que nos ata al viejo continente, sino de reconocer que somos *eso* y también *esto*.

Desde esta lógica, también se da un lugar al pensamiento femenino. El teatro es un arte que, por tradición, tiene un pensamiento masculino. Cuando hablamos de «los maestros del teatro», cuando enseñamos la teoría del teatro, de directores y dramaturgos, son muy pocas las mujeres que emergen en la categoría de «maestras». Esta tradición se transmite en la academia. Por suerte, hoy en día, esto viene cambiando. El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad, como estrategias, pueden permitir un mayor desarrollo en este aspecto.

## 2.2. Principio hologramático

La esencia del todo está contenida en la parte. El sujeto, como parte mínima, está contenido y contiene, en sí mismo, todas las otras categorías; es la parte mínima pero imprescindible, no es posible la existencia de ninguna de las otras categorías sin el sujeto. Él guarda, en sí mismo, la tradición y la innovación en el campo: innovación dada por su singularidad, por esa tensión permanente expresada a través de la lógica del tercero incluido; él, desde la noción de sujeto

(Morin, 1998) es, al mismo tiempo, un *nosotros* que crea y estudia desde la tradición teatral y un *mí* que se yerque indisciplinar, a raíz de los tiempos que habita y de los medios de los cuales dispone para la creación. Desde el pensamiento complejo, este principio hologramático nos permite comprender esa tensión entre la tradición y la innovación y avanzar en la aceptación de teatralidades que distan de la tradición para estudiarlas e incorporarlas a la evolución del campo.

Ahora bien, desde el campo que se construye a través de la interacción entre distintas disciplinas, se trata de comprender cómo la forma tradicional está hablando de un sujeto particular, ubicado en un contexto histórico, con un tratamiento del cuerpo, del conocimiento, de la estética y del poder, construido a través de una red de valores, normas, creencias y preceptos de lo que se puede hacer y decir en la escena. Es decir que, la forma teatral que se asume, habla como parte del todo contextual en el que fue creada.

En ese sentido, el principio hologramático no solo responde como parte del campo teatral, sino que atraviesa los diferentes niveles de la realidad, pues el sujeto que crea no separa en su *mismidad* lo disciplinar de lo religioso, lo biológico de lo estético; en él habita el teatro como campo y no como disciplina. Pero sí

separa, de manera consciente, como transgresión o ruptura, lo que rechaza del *nosotros* en esos niveles. Por otra parte, el teatro es un arte esencialmente colectivo, de manera que, esa tensión, se expresa de forma individual y colectiva.

Al reconocer qué (refiriéndonos a ese *mí*) hace parte de *nosotros* (y no necesariamente de *mí*), la comprensión del teatro, desde el pensamiento complejo, se ubica en una perspectiva crítica, en relación con los imaginarios que recreamos y reproducimos desde la escena.

De acuerdo con el párrafo anterior, en la categoría de práctica artística, el estudiante reconoce esa tensión en *sí mismo*; así experimenta la creación más allá de su subjetividad, en la cual, en el tejido de la obra-cada fragmento- habla de sí mismo y, al tiempo, de la totalidad (transdisciplinar, transhistórica, transcultural y colectiva) en la que se inscribe. En ese sentido, la labor del docente es, precisamente, guiar el camino que, en la creación, posibilita ese reconocimiento.

Ahora bien, desde la categoría de obra de teatro y acontecimiento, la creación supone un reto doble: por un lado, se trata de crear una obra y, por otro, de crear una experiencia en cuanto al acontecimiento. En ese sentido, la creación teatral debe estar en el momento de la producción en el

presente (entendida esta como la fase en los que los artistas empiezan a tejer y a destejer lo múltiple para lograr la unicidad, en un constante viaje al pasado, de lo que se ha hecho y de lo que no), proyectándose en el futuro. En la proyección piensa en el espectador, en la experiencia que desea brindarle. Esa acción de tejer lo diverso (desde las materialidades o medios, hasta las lógicas con las que procede cada disciplina, cada sujeto que está inmerso en la creación) se realiza en una tensión en la que cada acción (creada a partir de la multiplicidad) habla de las relaciones e interacciones que, entre lo diverso, se establecen en la totalidad/unidad de la obra; pero, al mismo tiempo, cada acción debe ser comprendida en interacción con el mundo del que hace parte.

Desde el punto de vista del espectador:

La captura de un instante en el teatro permite construir un sentido, un todo, a través de la relación entre el gesto del actor, lo que dice o no dice, la luz o la oscuridad, el sonido o el silencio, su vestuario, su maquillaje, su movimiento, pero también de su respiración, de su ritmo, de su tempo, de su energía. En ese instante que no es fijo, que transcurre, está la poética de toda la obra y cada instante crea

el todo como un sistema poético que no está cerrado en sí mismo. (Rivas, 2018, p.615).

El espectador va co-creando la obra, tejiendo, en su imaginación, cada acción que ve. Solo, al terminar la obra, comprende la completitud de esta y, sin embargo, en cada parte de ella puede avizorar, si se le permite la comparación, el ADN de toda la pieza. En ese sentido, cada acción de la obra no solo lleva el ADN de ella misma, sino también el de nuestra sociedad.

Desde esta perspectiva, regresamos a plantear la tensión que se da entre la tradición teatral (eurocentrista) y el teatro como actividad humana. Si cada acción de una obra habla de ella, pero también de la sociedad en la que vivimos, es apenas lógico que haya tantos teatros como sociedades y culturas han habitado en el tiempo y en el espacio, y aún están por venir muchas más teatralidades, pues nuestra sociedad cambia a pasos agigantados.

## 2.3. Principio de retroactividad

Este principio rompe con la lógica de causa y efecto que rige los paradigmas simples de pensamiento. Nos ubica en la idea del bucle como lógica, permitiendo comprender que existen procesos en los cuales se puede ser, al mismo tiempo, causa y efecto, o procesos en los cuales el efecto «retro» actúa sobre la causa, modificándose a sí mismo. Juega aquí de nuevo la lógica del tercero incluido.

En la categoría del campo, este principio nos puede facilitar la comprensión de muchos procesos que se dan en la poiesis; recordemos aquí que, esta palabra, significa al mismo tiempo producción y producto, es el acto de creación y es la creación en sí misma.

Desde el principio de retroactividad, es posible dirimir el debate sobre el origen del teatro desde una perspectiva histórica, pues se puede admitir que no nació desde una sola de las prácticas (el carnaval, el mito y el rito, o el juego) sino que todas ellas operaron y aún operan, para originar la teatralidad.

Este principio también aporta otra manera de comprender

cómo funcionan los entrenamientos, atravesando los distintos niveles de realidad, teniendo manifestaciones en el nivel de lo físico, que contradicen las leyes clásicas del mismo (por ejemplo, actores que, teniendo algún grado de limitación física, logran revertirla en la escena). Puede hacernos comprender que, a veces, las causas y efectos se ubican en niveles distintos de la realidad y nuestra percepción nos hace creer que no hay conexión alguna entre ellos.

Esto expande la comprensión del teatro como campo, pues se pueden conectar los puntos de encuentro entre las diversas disciplinas y los diversos niveles de la realidad. Supone así una relación indisoluble entre la teoría y la práctica, comprendiendo cómo, la una y la otra, están relacionadas en diferentes niveles: “Al generalizar la oposición teoría/práctica, simplificamos y eliminamos la complejidad de relaciones entre el pensar y el actuar. En el caso del teatro, esta simplificación afecta directamente a la delimitación y definición del propio objeto de estudio” (Trancón, 2004, p. 34).

En la categoría de la práctica artística (no solo en los entrenamientos, sino también en los procesos de creación) este principio nos ayuda a pensar de dónde surge una imagen, una idea: ¿es la causa o el efecto de un proceso? ¿Es ambas cosas? El pensamiento creativo es un tipo de

pensamiento, no lineal, capaz de atravesar los distintos niveles de realidad, debido a que la transfiguración de la realidad opera, principalmente, a través de la imaginación.

Desde las categorías de obra y acontecimiento, la obra no está terminada, sino que, ante los ojos del espectador y desde la perspectiva del artista, está *siendo* creada en las dimensiones física, emocional, racional, psicológica e histórica, tanto del espectador como del actor. La obra es, y al mismo tiempo está *siendo* y *sucediendo*:

(...) (El espectador) que percibe cada instante a través de sus sentidos, está al mismo tiempo tratando de comprender esa imagen en sí misma y en la totalidad de la obra, aunque aún no haya terminado de verla, y depende de su propia historia personal, de su contexto, cada instante causa en él un efecto, pero al mismo tiempo en su cabeza tratando de ordenar el caos, ese efecto, reacciona ante la imagen generadora y vuelve a él mismo como otra causa y como efecto (Rivas, 2018, p. 616).

De acuerdo con lo explicado en el principio hologramático, la obra de teatro funciona, también, como una

especie de máquina del tiempo. A través de ella, que *es siendo* en tiempo presente, podemos conectar con el pasado, no en el nivel de lo físico, sino en el nivel de las creencias, de lo mágico y lo sagrado, pues asistimos a la materialización de los arquetipos que pueblan nuestros imaginarios que, como cultura y sociedad, determinan *nuestros* sistemas de creencias y pensamientos. Y, así como ocurre con la literatura, a veces la obra puede proyectarse en el futuro, hablar de cosas que no han sucedido y que, con el tiempo, veremos cómo se materializan.

También sucede que, al trabajar en los niveles de las creencias y de lo emocional, la creación habla de un presente en este caso continuo, que no deja de estar y vemos, con estupor, cómo cosas de siglos atrás siguen estando presentes en nuestra realidad. Esto se conecta con el principio de recursividad.

## 2.4. Principio de recursividad

Este parte del principio de la retroactividad, pues nos instala en la lógica del bucle. Sin embargo, este principio, desde mi perspectiva, solo resulta aplicable a procesos “vivos”, por cuanto requiere que el efecto sea, en sí mismo, un producto que regresa

a su origen para auto “modificarse”, autocrearse, para garantizar su continuidad o existencia; Maturana y Varela (2004) lo llaman «autopoiesis». De acuerdo con lo anterior, sirve para una comprensión compleja del teatro, en las categorías de práctica artística y de obra-acontecimiento y, casi exclusivamente, en lo referido a los temas de la actuación y la expectación, debido a que, como explicábamos en el principio hologramático, lo que hace que estas categorías puedan observarse como procesos “vivos” es la directa participación del sujeto como unidad, mínima e indispensable, para su producción.

En ese sentido, desde la práctica artística, tanto en procesos de entrenamiento como de creación, se puede identificar la manera en que, a través de técnicas como la improvisación y la repetición (aparentemente antagónicas y productos, en sí mismas), el sujeto aprende a incorporar, en ellas, elementos que les resignifican y autocrean, pues ese es el oficio del actor.

En ese instante efímero que es el teatro, el actor debe convencer al espectador de que, lo que ocurre en la escena, sucede por primera vez y, para poder hacerlo, el actor ha ensayado decenas, cientos de veces. Es decir, la repetición es la base del teatro, pero no debe aparecer en la escena. Sin embargo, en la obra como acontecimiento no interviene única-

mente la repetición de la partitura escénica (las acciones que se realizan con el cuerpo y la voz): también están los otros niveles de realidad en los que se mueve el sujeto y, por supuesto, los otros discursos que participan (la luz, el sonido, el vestuario). Estos niveles de realidad están multiplicados por todos los sujetos que intervienen en la escena, en la trasescena, en las butacas.

Al ser la obra un acontecimiento que se da en vivo y en directo, está sujeta a la contingencia del azar; cualquier cosa que suceda en cualquiera de los niveles de la realidad (físico, mental, sagrado), de cualquiera de los sujetos que están presentes en ese convivio, puede alterar la partitura escénica. Entonces, el actor debe estar preparado para responder. Esa preparación se logra a través de la técnica de la improvisación. Así, en el instante en que la repetición falla, la improvisación produce una nueva obra, y el teatro se autocrea.

También ocurre que el espectador que ha visto la obra muchas veces ve en cada función algo diferente, encuentra un nuevo sentido, un algo que había escapado antes y puede no depender de la compañía, de la ejecución, sino de él mismo como espectador. Tiene entonces la propiedad de la auto-eco-organización, así como la de

la *autopoiesis* (Rivas, 2018, p. 616).

No se trata, simplemente, de la posibilidad de interpretación que el sujeto tiene ante un texto (escrito o espectacular), sino que es, la misma obra, la que revela los elementos que permiten esta nueva interpretación. Sigue siendo la misma obra, pero es una nueva. Se explica mediante la lógica del tercero incluido. Pero no es solamente nuestra interpretación: los elementos ya están allí y se actualizan con el paso de los siglos e, incluso, en el viaje por los distintos territorios. Esto nos lleva a concluir que el lenguaje también está vivo, y en ese sentido, el lenguaje del arte. Como explica Marina (2017), la inteligencia ha creado una herramienta, a través de la cual, es capaz de autocrearse: el lenguaje.

Todo lo anterior también se aplica en la práctica artística, es decir, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lo teatral. En los entrenamientos del actor, por ejemplo, no solo se prepara el cuerpo físico, sino la mente y la emocionalidad. Es decir, se trabaja en los tres niveles de realidad pues, para entrenar el cuerpo y llevarlo a trascender límites, es necesario trabajar en nuestros sistemas de creencias y, además reestructurar nuestro pensamiento. Al hacer esto, creamos nuevas conexiones neuronales que nos permiten, con el cuerpo, traspasar nuestros propios límites y,

aún más, los que la ciencia nos ha impuesto. En ese sentido, como sujetos, somos máquinas autopoieticas (Maturana y Varela, 2004).

## 2.5. Principio de autonomía-dependencia

De acuerdo con este principio, todo proceso, ser vivo u organización es, en una tensión entre la autonomía del ser y la dependencia que este adolece del ecosistema en el que vive. Esta relación es perceptible en todos los principios de los que hemos hablado hasta aquí; sin embargo, se explicita mejor en los principios sistémico y hologramático, al plantear la lógica del tercero incluido como la tensión entre el *mí* y el *nosotros*.

Para facilitar la comprensión compleja del teatro, desde este principio, debemos pensar las categorías desde la interacción, entre conceptos aparentemente antagónicos. Por ejemplo, en la categoría de teatro como arte/disciplina/campo, ya hemos desarrollado la idea de la tensión tradición-innovación; otras posibilidades están en la interacción teoría-práctica, cómo la una depende de la otra y al mismo tiempo son autónomas. Comprender este tipo de tensión permite que la evolución del campo acepte y legitime desarrollos que se

hacen al margen de la academia y en formatos que exceden la cultura escrita. Nos permite reconocer, sin lugar a duda, que en toda práctica subyace una teoría, facilitando los procesos de producción de conocimiento en el campo. No se trata de caer en la vieja excusa de que «crear es investigar»: se trata de procurar que el creador reconozca, en sus propios procesos y a través de diferentes medios, la teoría o teorías que los posibilitan.

Miremos, por ejemplo, el estado del arte, un tipo de investigación que busca exponer en qué punto están los desarrollos sobre un tema. Al hablar de teatro, en cuanto a ese estado del arte ¿no deberían también ser consideradas las puestas en escena que abordan tal tema o metodología de creación? ¿No hay, allí, unas relaciones que le ayuden al investigador a esclarecer qué se ha hecho y qué no? Esto, independientemente de que podamos acceder a un material escrito que pueda presentarnos esas relaciones. La práctica, vista desde este principio, adquiere otro valor.

Para la obra como acontecimiento es claro -aunque algunos artistas reclaman la independencia de la obra de una lectura contextual- que, al ser el sujeto quien crea y quien espera, la noción del tercero incluido juega un papel importante en la creación y en la expectación. No somos totalmente autónomos, ni siquiera biológicamen-

te hablando; somos dependientes del contexto en el que estamos y esta supeditación, viaja en el tiempo, encadenándonos al pasado, sujetándonos de manera transhistórica.

En la práctica artística, los currículos académicos podrían ser permeados por esa tensión entre tradición e innovación y también desde la noción del sujeto, según la cual, el *mí* no es producto de la singularidad total (autonomía) del sujeto, sino que es en relación con el contexto, con la historia, con la cultura que vive (dependencia). Así, explicitar y reconocer los puntos de encuentro entre lo tradicional (europeo) y lo tradicional (latinoamericano) y al mismo tiempo reconocer la innovación (europea) que se presenta legítima y deseable, en tensión con la innovación latinoamericana.

## 2.6. Principio dialógico

Propone el diálogo entre lógicas que tradicionalmente están separadas, sean contrarias o complementarias. En ese sentido, puede decirse que este principio es el que ha permitido mayor desarrollo en el campo, al disponer de marcos epistémicos distintos para explicar aquellos fenómenos que ocurren en el teatro. Sin embargo, estos diálogos se han realizado



desde una perspectiva interdisciplinar, lo que ha significado que, el teatro, se ha servido de marcos epistémicos de otras disciplinas (semiótica, lingüística, sociología, sicología, antropología...) para comprenderse él mismo. Por supuesto, esto ha derivado en una rica y amplia gama de significados y formas sobre lo que es el teatro y cómo debe estudiarse. Pero también ha derivado, debido a los paradigmas simples en los que se mueve la ciencia, en una mirada sospechosa de todas las verdades que no se erigen desde la orilla de cada cual, así como en un uso indiscriminado de conceptos, que se convierten en metáforas, a falta de una comprensión compleja del teatro.

Desde la perspectiva del pensamiento complejo y transdisciplinar, propuesta aquí, se trata de construir un marco epistémico emergente de esas dialógicas convocadas, sin poner una al servicio de la otra. ¿Difícil? ¿Casi imposible? La solución podría estar en la construcción de un marco que no se encuentre en ninguna orilla disciplinar, sino que transite entre las fronteras permitiendo, también, el tránsito entre los diferentes niveles de realidad.

Para el desarrollo de esta estrategia de pensamiento, es necesario pensar en las formas en que se puede presentar la producción de conocimiento pues, para poder evidenciar dicho tránsito, la escritura, en su

proceso formal académico, responde a una lógica de causa y efecto, lineal, que no permite presentar, de manera paralela o simultánea, los hallazgos encontrados en diferentes niveles de realidad. Esto por supuesto, plantea un reto y una discusión al interior del mundo académico, sobre la posibilidad de transitar entre diferentes formas de producción de conocimiento. Pero el mundo que vivimos hoy, construido en hipertextos, nos presenta cientos o miles de posibilidades para lograr la transposición /interacción de medios, formatos y materiales.

En la creación, desde una perspectiva clásica (eurocentrista), intervienen otras lógicas, como las de los diferentes lenguajes o discursos del arte escénico: lo sonoro y lo visual. Estas plantean otros medios y otras lógicas de uso de estos, así como distintos materiales. En el caso de la danza, por ejemplo, aunque comparte con el teatro la presencia aurática del ejecutante, la lógica de este arte plantea diferencias. Sin embargo, desde la perspectiva clásica, estas diferentes lógicas son subsidiarias del teatro como organizador del discurso.

Desde el planteamiento de la obra, como acontecimiento, es el espectador quien, en su labor de expectación, está integrando todas las lógicas y produciendo un único discurso. Esto es aplicable, tanto en obras en las cuales se espera comunicar

un mensaje, como en aquellas en las cuales su búsqueda está en un nivel más perceptual. Como espectadores somos depositarios de los paradigmas simplistas con los cuales hemos sido educados: nuestros procesos de pensamiento, al estar frente a una obra o filme, tienden a ordenar todo según la lógica de causa y efecto (lógica aristotélica), a entrever un sentido y hasta una historia (cronológica) en todo aquello cuanto vemos, aun cuando el *zapping* y el hipertexto hacen parte de nuestra cotidianidad. La necesidad de volverlo todo un discurso verbal hace que, en algunas ocasiones, perdamos de vista aquello que es inefable. Lo anterior no quita al artista la responsabilidad sobre su creación, sino que, al contrario, debería poner un mayor rigor en lo que produce, para que conecte con sus intenciones, sin cercenar las posibilidades polisémicas de la obra.

## 2.7. Principio de reintroducción del sujeto cognoscente en todo conocimiento

Este principio es la piedra angular del pensamiento complejo, por cuanto la organización de la realidad depende de quien la observa, no existe por sí misma, como un objeto concreto, sino que es creada a partir de nuestra observación e interacción en el entorno. La realidad que percibimos es una interpretación de esta.

Es el sujeto quien, a partir de la tensión entre el *mí* y el *nosotros*, en los tres niveles de realidad y desde lo transcultural, transhistórico y transdisciplinar, elabora su propia realidad, pero elaborarla no es conocerla y, menos aún, comprenderla. La habitamos sin ser conscientes de ello.

El teatro se perfila, entonces, como el lugar para contemplar la realidad (*théatron* y *theoría*): una contemplación que, a través del mecanismo de la empatía, nos permite comprenderla. ¿Cuál es la realidad que vivimos y reproducimos? ¿En qué niveles debemos operar para lograr transformaciones en esa realidad?

Esto ocurre debido a que el teatro, como lenguaje artístico, transfigura la realidad a través de la imagen y la metáfora, produciendo una «nueva realidad» que nos permite comprender mejor aquella (realidad) de la cual parte; de acuerdo con Pupo (2002):

Es que la imagen como resultado de la imaginación, constituye un medio indispensable en la construcción de toda verdad, en tanto creación espiritual capaz de revelar esencias y conceptos, inaprehensibles por los medios lógicos comunes, tradicionales, sin perder la logicidad que le es inmanente como producto mental humano (p. 3).

### 3. Algunas consideraciones sobre el teatro y la complejidad

Como se ha observado a lo largo del capítulo, el sujeto es el centro, pero no desde una subjetividad egocéntrica y aislada del mundo que lo rodea, sino desde otra, construida en esa tensión de la que tanto hemos hablado y, más importante aún, reconocida en toda su complejidad: se

presenta a través de la lógica del tercero incluido y de la noción de sujeto como organizador de cada uno de los principios generativos del pensamiento complejo.

La comprensión compleja del teatro pretende relevar ese tejido, en conjunto, que da su especificidad al teatro, como práctica humana. No se trata aquí de inventar una nueva teoría que descarte a las otras que, si bien han teorizado sobre el teatro expandiendo sus fronteras, permitiendo la interdisciplinariedad, aún se encuentran reacias de expandir las propias, para crear un marco epistémico transdisciplinar que pueda hablar de esa complejidad del tejido teatral.

¿Perderá el teatro su esencia, su naturaleza, al hablar en este caso de principio sistémico, tercero incluido y niveles de realidad? ¿Estaremos forzando una realidad para que quepa en una teoría? ¿Dejarán los creadores escénicos de preocuparse por la técnica y la estética?

Creo que, por el contrario, al analizar las definiciones que, sobre el teatro, se han compilado en esta investigación, lo primero que sale a flote es su naturaleza compleja: esa incapacidad para definirle, de acuerdo con un paradigma reduccionista. El teatro es, al mismo tiempo realidad y ficción, programa y azar (estrategia); no se cierra en sí mismo, sino que

se potencia en relación con los otros sistemas.

Como ya se expuso en párrafos anteriores, quizás suceda, por la vía de la complejidad, que el teatro recupere su conexión primaria con el mito, con lo sagrado, con la verdad ancestral, ahora renaciente en Latinoamérica; esa función de laboratorio del comportamiento humano para su comprensión. Dicha función, más que didáctica, emancipadora, permite develar las verdades ocultas de una realidad que apenas se deja razonar (como nuestras realidades contemporáneas); aquellas que, en la escena, salen a la luz, a pesar de sus mismos creadores.

La comprensión compleja del teatro plantea un retorno a ese momento en el que este arte era brújula moral, social, política: una especie de puente entre lo divino y lo terrenal, entre el pasado y el futuro. Pero no se trata de una añoranza del tipo “todo tiempo pasado fue mejor”, sino para potenciarlo como campo productor de conocimiento. Entender que, debido a su naturaleza, la investigación en teatro no puede responder solamente a productos con lógicas simples de pensamiento y que su enseñanza y aprendizaje tampoco responden únicamente al nivel de lo físico (lo técnico y lo estético). Que el estudio de la obra de teatro, como acontecimiento, impone retos,

de pensamiento y de producción de conocimiento, que exceden a los paradigmas simples.

Al respecto, por ejemplo, la investigación en teatro podría arrojar cómo, lo que consideramos innovación en Latinoamérica es, en realidad, tradicional de nuestras culturas. O ver hasta qué punto la innovación permite romper las fronteras entre territorios. Creo que la técnica y la estética estarían puestas en relación con esa comprensión en los tres niveles de la realidad antes descritos, no solo en el plano racional como discurso.

## Conclusiones

La dificultad para definir al teatro como objeto de estudio radica en la naturaleza compleja propia del mismo. En ese sentido, comprender el teatro desde el pensamiento complejo y la transdisciplina, puede allanar el camino para integrar, en su propia producción de conocimiento los distintos niveles de realidad que están presentes en el mundo.

El principio sistémico, como primer organizador de la interacción que presenta el teatro con los otros sistemas, abre con certeza la necesidad de una investigación transdisciplinar, transhistórica y transcultural de este arte.

La noción de sujeto, a través de la lógica del tercero incluido, cobra total relevancia en la comprensión compleja del teatro. No como un avalador de la subjetividad *per se*, sino como la conciencia de esa relación entre lo individual y lo colectivo, a veces tan ausente del arte. El centro está en el sujeto cognoscente, lo que va más allá de lo técnico, del saber hacer teatral, de la pieza bien hecha. Lo que no significa que, por esta vía, teatro puede ser cualquier cosa, sino que retorna a un aspecto filosófico que, en el S. XXI, parece haber perdido el hecho teatral. Implica, mejor, una necesidad de que ese sujeto cognoscente se alimente de múltiples saberes (no solo teatrales) y asuma un compromiso ético con lo que produce.

También, a través del principio sistémico y de la lógica del tercero incluido, se da un lugar a los saberes, técnicas y oficios ancestrales latinoamericanos, así como al conocimiento que, de la realidad, tienen las personas del común, para pensar y hacer el teatro latinoamericano. La comprensión compleja del teatro permite legitimar teatralidades que son excluidas por la academia, no porque ellas, en sus territorios, necesiten ser legitimadas, sino porque hacen parte de la producción de conocimiento de la humanidad y, como tal, es necesario avanzar en su comprensión y divulgación. Aspecto de vital importancia, de cara a los procesos de enseñanza y

aprendizaje del teatro, como un campo a nivel de la educación superior.

Permite, además, admitir que no hay un único marco epistemológico posible para hablar de la multiplicidad de fenómenos que integran lo teatral, reconocerlo y asumirlo, no como una falencia, sino como una fortaleza, porque es un arte que es capaz de atravesar los distintos niveles de realidad a través de sus diversos procesos de transfiguración, mediante la imaginación; el teatro es capaz de comprender lo inefable y de aportar en la comprensión de lo humano desde su propia complejidad.

Se propone el teatro como un formato posible de producción de conocimiento, no solo de lo técnico y lo estético teatral, sino también para múltiples disciplinas y ciencias que viven alejadas del hombre y la mujer común y que, debido a los medios que posee este como formato, puede permitir otra forma de aprehensión del conocimiento, a través de una experiencia sensible.

En el sentido más didáctico del arte, el teatro se presenta como el formato perfecto para comprendernos como seres humanos, como sociedad, en los niveles en los que la ciencia, desde un paradigma simple, ha ignorado. Comprendernos en el nivel mental, emocional y en el de las creencias.

Por otra parte, una comprensión compleja del teatro, a partir de los principios generativos del pensamiento complejo, no implica la observación de los siete principios en cada investigación, como se ha evidenciado en el análisis presentado en estas páginas: los principios suelen permearse unos a otros. En la base de esta comprensión están, realmente, las lógicas enunciadas como estrategias de pensamiento: la del tercero incluido, la hologramática, la dialógica y la de recursividad organizacional, siempre tratando de entrever los tránsitos entre los niveles de realidad, teniendo como centro el sujeto cognoscente.

Estos elementos pueden ayudar, a las comunidades de conocimiento teatral y a los organismos de control de la investigación, en la elaboración de criterios claros de valoración en la producción de conocimiento en el campo. Finalmente, una comprensión “es siempre una reconstrucción privada a partir de las pistas dadas públicamente por el lenguaje” (Marina, 2017, p. 84).

## Lista de referencias

- Arregui, J. (2013). Escenología, teatrología, musicología. Observaciones sobre una relación académica entre la dependencia y la resistencia. *Cuadernos de música iberoamericana*, 25-26, 275-293.
- Bailey, B. (28 de marzo de 2014). *Tarántula*, *Revista Cultural*. Obtenido de <http://revistatarantula.com/mensaje-del-dia-mundial-del-teatro-2014-de-brett-bailey/>
- Barba, E., & Savarese, N. (1990). *El arte secreto del actor. Diccionario de antropología teatral*. Ciudad de México: Pórtico.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Liberdúplex.
- Brook, P. (2015). *El espacio vacío*. Barcelona: Grupo Editorial 62. Ediciones Península.
- Buenaventura, E. (1988). *Metáfora y puesta en escena. Notas sobre dramaturgia*. Buenos Aires. Asociación Argentina de Actores-Teatro Experimental de Cali.

- Carreira, A. (12 de marzo de 2010). La investigación como construcción del teatro. *Telón de fondo. Revista de teoría y crítica teatral*, 1-14. Obtenido de <http://www.telondefondo.org/numeros-antteriores/numero12/articulo/313/la-investigacion-como-construccion-del-teatro.html>
- Cedrán, C. (28 de febrero de 2019). *Artezblai*. [Mensaje en un blog] Obtenido de <http://www.artezblai.com/artezblai/mensaje-del-dia-mundial-del-teatro-2019-por-carlos-celdran.html>
- Cuervo, L. (2016). *¿Cuál es su problema Fundamental? Diálogos con Santiago García*. Cali: Universidad del Valle.
- Di Castro, E. (Coord.). (2006). *Conocimientos fundamentales de Filosofía. Vol. 1*. México D.F: Universidad Autónoma de México-McGraw-Hill Interamericana. Obtenido de: <http://www.conocimientosfundamentales.unam.mx/vol1/filosofia/pdfs/interior.pdf>
- Dubatti, J. (2010). *Filosofía del teatro II: Cuerpo poético y función ontológica*. Buenos Aires: Ediciones Atuel.
- Dubatti, J. (2016). Teatro, Arte, Ciencias del Arte y Epistemología: una introducción. En M. Sáez (Ed). *Actas del III Encuentro Platense de Investigadores/as sobre Cuerpo en las Artes Escénicas y Performáticas Teatro* (pp. 14-34). La Plata: Investigaciones en Artes Escénicas y Performáticas: Proyecto en Bruto: Grupo de Estudio sobre Cuerpo: ECART, 2016.
- Fernández, A. (2013). Proyectos escénicos en libertad. En R. Caerols, & J. Rubio, *La praxis del artista como hacer investigador* (pp.119-143). Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Ficher-Lichte, E. (2014). La teatrología como ciencia del hecho escénico. *Investigación teatral*, 4-5(7-8), 8-32.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos: Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Gell-Mann, M. (2003). *El quark y el jaguar*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Huppert, I. (23 de marzo de 2017). *Artezblai*. [Mensaje en un blog]. Obtenido de [www.artezblai.com/artezblai/mensaje-del-dia-mundial-del-teatro-2017-por-isabelle-huppert.html](http://www.artezblai.com/artezblai/mensaje-del-dia-mundial-del-teatro-2017-por-isabelle-huppert.html)

- Ianni, C. (11 de octubre de 2018). Solo por imposible es posible el teatro latinoamericano. *Textos. Festival Internacional de Teatro de Manizales*, págs. 4-5.
- Ivelic, R. (1995). Arte y Transfiguración. *Aisthesis*, (28), 17-28.
- Kaahwa, J. (01 de marzo de 2011). *Artezblai*. [Mensaje en un blog] Obtenido de <http://www.artezblai.com/artezblai/mensaje-del-dia-mundial-del-teatro-2011-por-jessica-a-kaahwa.html>
- Marina, J. A. (2017). *El vuelo de la inteligencia*. Barcelona: Debolsillo.
- Maturana, H. y Varela, F. (2004). *De máquinas y seres vivos: autopoiesis, la organización de lo vivo*. Buenos Aires: Editorial Universitaria con Editorial Lumen SRL.
- Morin, E. (1998). La noción de sujeto. En Fried-Schnitman, *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (págs. 67-85). Argentina: Paidós.
- Morin, E. (1999). *Introducción al pensamiento complejo*. Buenos Aires: Gedisa.
- Morin, E. (2002). *El método 2. La vida de la vida*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morin, E., Ciurana, E., & Mota, R. (2002). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Nicolescu, B. (1994). *La transdisciplinariedad, Manifiesto*. Mónaco: Du Rocher.
- Ortega, J. (1999). *La deshumanización del arte*. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- Pavis, P. (1988). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Cuba: Combinado Poligráfico Evelio Rodríguez Curbelo.
- Peláez, C. (2015). *Colectivo Teatral Matacandelas /36 años*. Bogotá: Ministerio de Cultura de Colombia. Dirección de Artes. Área de Teatro y Circo.
- Pierre Bourdieu: La lógica de los campos: habitus y capital. (15 de junio de 2016). [Entrada en Blog]. *Café con sociología*. Obtenido de <https://www.cafecomsociologia.com/pierre-bourdieu-la-logica-de-los-campos-habitus-y-capital/>
- Pignataro, J. (18 de septiembre de 2018). *Resumen Latinoamericano. La otra cara de las noticias de América y el tercer mundo*. Obtenido de <http://www.resumenlatinoamericano.org/2018/09/21/uruguay-memorias-de-atahualpa-del-cioppo/>



- Pupo, R. (2002). *Imagen, metáfora, verdad. Hacia una visión hermenéutica compleja*. Multiversidad, Mundo Real Edgar Morin.
- Rivas, R. (2018). La evolución disciplinar del teatro como ciencia de lo humano. Una mirada desde la complejidad. Apropiación, generación y uso edificador del conocimiento. Cali. Editorial Redipe, Capítulo Estados Unidos. Coedición: Universidad de San Buenaventura, Universidad Del Valle, Escuela Nacional Del Deporte I. U, Instituto Departamental Del Bellas Artes I. U. Cali, Colombia.
- Rubio, M. (2011). *Raíces y semillas. Maestros y Caminos del teatro latinoamericano*. Lima: Grupo Cultural Yuyachkani.
- Sánchez, J. A. (2009). Investigación y experiencia. Metodologías de la investigación creativa en artes escénicas. *Revista Estudis Escènics*, (35), 327-335.
- Sontag, S. (1996). *Contra la interpretación*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Trancón, S. (2004). *Texto y representación: aproximación a una teoría crítica del teatro*. Facultad de Filología. Universidad Nacional a Distancia.
- Vargas, A. (8 de octubre de 2018). *Kiosko Teatral*. Obtenido de <https://www.kioskoteatral.com/dia-del-teatro-latinoamericano-mensaje-de-aristides-vargas/>
- Vieites, M. et al. (2010). *Teatrología: Nuevas perspectivas: Homenaje a Juan Antonio Hormigón*. Ñaque.

## *Sección 2*



# **Interaccionismo en el museo**

*Interactionism in the museum*

**Germán García Orozco**

## Resumen

Este capítulo de libro se pregunta: ¿Cómo promueve el museo la interacción entre el público y el patrimonio artístico y cultural? Para responder este interrogante, se toma como referencia un estudio de caso sobre el Museo Rayo (2018) y el Diagnóstico del sector museal, realizado por el Ministerio de Cultura (2004) que, de manera contextualizada, argumenta estas inquietudes. Para lograr este propósito, hacemos una revisión del origen de los museos y luego desplegamos perspectivas teóricas sobre el interaccionismo y la museología. Finalmente, ilustramos las categorías de interacción y museología con base en el estudio de caso. En resumen, consideramos que los museos en Colombia deben transformar y fortalecer la capacidad de interacción con sus públicos, para que los procesos de apropiación y (re)significación del patrimonio artístico y cultural reafirmen el sentido vital de su existencia.

**Palabras clave:** *interacción social, museología, visita a museos, museo transmedia, Museo Rayo*

## Abstract

This chapter of the book asks: How does the museum promote interaction between the public and the artistic and cultural heritage? To answer this question, it takes as a reference a case study on the Museo Rayo (2018) and the Diagnosis of the museum sector, carried out by the Ministry of Culture (2004) which, in a contextualized way, argues these concerns. To achieve this purpose, we review the origin of museums and then deploy theoretical perspectives on interactionism and museology. Finally, we illustrate the categories of interaction and museology based on the case study. In summary, we believe that museums in Colombia must transform and strengthen their capacity for interaction with their audiences, so that the processes of appropriation and (re)meaning of artistic and cultural heritage reaffirm the vital meaning of their existence.

**Keywords:** *social interaction, museology, museum visits, transmedia museum, Museo Rayo*

**E**ste capítulo de libro reflexiona sobre una tarea imprescindible del museo que es la de incentivar los procesos de interacción, entendiendo que la colección del mismo debe estar presente en la vida de la comunidad, a través de distintas formas de socialización. Es decir que el público, su actor social más importante, pueda conocer, analizar, reflexionar y disfrutar del patrimonio artístico y cultural que cada uno de estos centros alberga. Para pensarnos esta cuestión, planteamos el siguiente interrogante: ¿cómo promueve el museo la interacción entre el público y el patrimonio artístico y cultural?

Estas reflexiones se desprenden del estudio de dos documentos: primero, el estudio de caso *Análisis de las interacciones comunicativas entre los consumidores culturales y las narrativas transmedia en el Museo Rayo de Dibujo y Grabado Latinoamericano en Roldanillo, Valle* (García, 2018). Segundo, el diagnóstico realizado por el Ministerio de Cultura de Colombia (Mincultura, 2014), que evidencia el estado de los museos en el país y define los lineamientos generales para su construcción, conforme a las necesidades y prácticas de las comunidades de nuestro contexto.

En consecuencia, consideramos que estas meditaciones son pertinentes para un público interesado en el ámbito de los museos, no solo para

aquellos que trabajan desde una perspectiva teórica, sino también para quienes, diariamente, están laborando en ellos, haciendo que el interaccionismo sea una dinámica importante de significación y representación en la vida del museo.

También se ofrece una contextualización del origen del museo en Colombia; se examina la forma de comprender la naturaleza del interaccionismo; se describen diversas perspectivas en museología y el papel protagónico que desempeñan la narrativa y el espectador en este contexto. Finalmente, se toma como referencia el estudio de caso, para ilustrar los distintos enfoques aquí expresados.

Para terminar, es el público quien, a través del interaccionismo (estético, social y simbólico), construye y reinterpreta el sentido del patrimonio artístico y cultural de los museos al hacer, de este, un instrumento de análisis y reflexión de su cultura, en una perspectiva, ya sea diacrónica o sincrónica y - ¿por qué no? - como agentes de cambio social.

## 1. Contextualización

El coleccionismo definió la concepción tradicional del origen de los museos, a través de la conservación

y la preservación, no solo de obras artísticas sino de objetos de distintas naturalezas como antigüedades, gabinete de curiosidades, hallazgos arquitectónicos, descubrimientos de culturas como consecuencia del colonialismo, entre otras. Cuando estas colecciones pasaron a formar parte del patrimonio nacional se inauguraron, públicamente, la mayoría de estos museos como primera señal de socialización y democratización de su respectivo acervo cultural. El British Museum de Londres (1753), la Galería de Kassel (1760) y el Louvre (1798), ejemplifican algunos de estos referentes.

Los museos latinoamericanos acogieron el paradigma historicista, racionalista y enciclopedista, del modelo europeo, para definir y categorizar sus colecciones. En el caso colombiano, el Museo Nacional de Colombia se instituye, por ley, en 1823, para albergar la colección de la Expedición Botánica de José Celestino Mutis. El lanzamiento de esta exhibición se enmarca en un contexto político que enarbola la idea de construcción de Estado-nación, asimilando el modelo del museo europeo como bastión de progreso.

Los primeros diagnósticos del sector de los museos colombianos se gestan a través del Instituto Colombiano de Cultura (Colcultura), que se funda en 1968. Este participa

activamente en La mesa de Santiago de Chile (1972), que propone mejorar la comunicación entre el objeto y el sujeto, a través del perfeccionamiento de los sistemas museográficos tradicionales y se crea la Asociación Latinoamericana de Museología (ALAM) para que, a través del trabajo colaborativo de los distintos museos, puedan compartir, intercambiar e interactuar en la búsqueda de soluciones.

De otro modo, con la creación del Ministerio de Cultura de Colombia (1997) se perfila, de manera decisiva, el papel del museo y su desarrollo en Colombia. En el marco del Primer Encuentro Iberoamericano de Museos, con la Declaración de Salvador de Bahía (2007), se expresan los compromisos del sector de los museos en Iberoamérica y el papel de una ciudadanía crítica que participe en los procesos de construcción y diseño de políticas, a través de la interpretación y la (re)significación del patrimonio cultural de los museos. Como consecuencia de esta reflexión, se declara el 2008 como “Año Iberoamericano de Museos” y tiene como consigna: “Museos como agentes de cambio y desarrollo”. Este lema regirá el espíritu de la Ley General de Cultura declarando al Museo Nacional de Colombia ente regulador de todos los museos, públicos y privados, en el territorio colombiano.

Este contexto ha estimulado debates y reflexiones por parte de todos los actores que intervienen en esta institución: curadores, directivos, museógrafos, investigadores, usuarios, asociaciones, entre otros, quienes buscan consolidar el paradigma de museo que se anhela, en correspondencia a las prácticas e intereses contemporáneos.

## 2. Interaccionismo

Una evidencia empírica, realizada por el Ministerio de Cultura (2014), a través del Diagnóstico del sector museal, nos ofrece algunos indicadores sobre la forma en que, los museos, se comunican e interactúan con los públicos:

El entorno social y cultural actual requiere que los museos adopten narrativas que permitan una comunicación eficaz y cercana con los públicos para que estas iniciativas constituyan un motor de identidad y dinamismo en el contexto en el cual están inmersas.

En esta medida los museos le deben apostar a espacios que interactúen con el visitante y que propicien significados vitales.

El 58% de los museos registrados no posee guión museológico, en decir, no tiene una estructura narrativa en su exposición permanente, el 42% restante (30 entidades museales) sí lo tiene, tan solo 29 entidades lo tienen como documento escrito y de esas solo 21 entidades lo tiene disponible para consulta. (p.43)

Estos indicadores, aunque escuetos, nos permiten pensar: ¿qué podemos entender por interaccionismo?

En *Symbolic Interactionism* (1969, p.p.10-11), Herbert Blumer expresa que los mundos existentes para los seres humanos están compuestos de objetos y esos objetos son producto de la interacción simbólica. Además, los clasifica en tres categorías: a) objetos físicos como, por ejemplo, sillas, árboles, bicicletas; b) objetos sociales, tales como personas (estudiantes, presidente, madre, amigo); y c) objetos abstractos, sean principios morales, doctrinas filosóficas o ideas (como la justicia, la explotación o la compasión).

Por lo tanto, la perspectiva que ofrece el autor, nos permite desplegar algunas ideas adicionales, para comprenderlo en el contexto del museo. Blumer nos indica la relación del ser humano con los objetos (sujeto-objeto); esta interacción ocurre cuando el



espectador se relaciona con una obra artística, llámese pintura, escultura, instalación, entre otras posibilidades. Durante este primer acontecimiento se privilegia la dimensión sensible o estética, en términos de la experiencia del sujeto con el objeto artístico; en ese sentido Deloche (2001) señala: “La estética es el reto del museo, pues antes de ser una reflexión sobre el arte, o un conocimiento de las obras, designa a la vez un ejercicio del sentir y el conocimiento que se puede tener de ello.” (p.31)

Durante un segundo acontecimiento la interacción social se origina a través de la relación (sujeto-sujeto), en donde los procesos de significación se activan por medio de los encuentros sociales *“a través de las distintas formas de negociación de significados en el contexto de las interacciones sociales”* (Wąsik, 2017, p. 60).

Finalmente, la interacción simbólica se da en la relación sujeto-objeto abstracto, que comprende, tanto las ideas que se desgajan de la experiencia con el objeto artístico en una dimensión reflexiva, como aquellas que resultan del encuentro con los otros: amigos, expertos, guías de museo, etc., poniendo en juego nuestros puntos de vista acerca de las cosas del mundo y del arte mismo, para hacernos pensar *“en lo que las cosas se convierten una vez son experimentadas.”* (Ibíd., p. 47)

### 3. Museología

El Ministerio de Cultura (2014), indica, de manera general, a través de la Resolución 1975, la naturaleza y el papel que desempeñan los museos en Colombia:

Institución pública, privada, privada o mixta, sin ánimo de lucro, abierta al público de manera permanente, que investiga, documenta, interpreta, comunica, narra, exhibe y conserva testimonios materiales, inmateriales y/o naturales reconociendo la diversidad cultural, económica y social de las comunidades y promoviendo los principios de acceso democrático a la información y al conocimiento, a través de la participación y el constante diálogo con los públicos (p. 2).

Esta definición, perfila al museo como espacio de mediación, que pone en contacto a la gente con las cosas, es decir, con el patrimonio cultural ya sea material, inmaterial y/o natural. Ahora bien, es importante aclarar en *“cómo lo hace”*; Rodríguez Ortega (2011) expone:

(...) podríamos decir que la historia de los museos se puede explicar como la historia de una relación: la relación entre las instancias del poder (político, académico, cultural), que determinan lo que se ha de contar; el comisario que articula el relato; los artefactos artísticos y su disposición, que lo vehicula; y los públicos, que lo reciben, se lo apropian y lo refunden en el imaginario colectivo del conjunto social. El modo en el que se viabiliza esta relación conlleva un discurso que, indefectiblemente, es la expresión y el producto de unas determinadas estructuras de poder y de unas determinadas epistemes (pp. 15-16).

Comprendemos que el museo ha establecido una relación de poder con sus diversos públicos, subordinada por un estilo o clase de orientación, que se refleja en todas las decisiones de la institución afectando, de igual manera, la creación y diseño de relatos del patrimonio artístico y cultural del museo.

Para continuar con lo nuestro, nos queda por definir, entonces, ¿qué es museología? Al respecto, Deloche (2001) explica:

(...) es una filosofía de lo museal con dos tareas: (1) Servir de metateoría de la ciencia documental sensible y (2) ser, además, una ética reguladora de cualquier institución encargada de administrar esa función documental intuitiva concreta (...). A ella le corresponde decir por qué mostrar qué objetos, a quién y en qué condiciones. (pp.121-122)

De donde se infiere que la museología es una «conciencia del museo», que traza sus derroteros. Si esto es así, consideramos pertinente hacer una visión panorámica de tres momentos significativos de dichas disposiciones que han repercutido en la transformación, evolución y razón de ser del museo en la historia.

## 3.1 Primera museología

El auge de las ideas racionalistas permeó el pensamiento europeo del siglo XVIII. De una parte, la ilustración se sirvió del conocimiento y la razón como una forma de contrarrestar la ignorancia; de otra, la Enciclopedia sistematizó y racionalizó el pensamiento de la humanidad, como una forma de democratización del conocimiento. En este contexto, surge

el museo como modelo canónico, que podemos interpretar desde la perspectiva de Canclini (1989):

El Museo es la sede ceremonial del patrimonio, el lugar en que se le guarda y celebra, donde se reproduce el régimen semiótico con que los grupos hegemónicos lo organizaron. Entrar a un museo no es simplemente ingresar a un edificio y mirar obras, sino a un sistema ritualizado de acción social (p.158).

Ahora bien, las primeras colecciones estuvieron compuestas por distintas clases de objetos de diversa naturaleza: pinturas, animales disecados, elementos arquitectónicos y/o gabinete de curiosidades. Esto implicó un ordenamiento, categorización y clasificación de los objetos para su respectivo estudio y análisis, adquiriendo un nuevo estatus.

Navarro (2011) propone:

La musealización hace que las cosas devengan "objetos", una clase especial de objetos: objeto de museo. Cuando las cosas del mundo real entran en la institución museística se les confiere una condición que no tienen cuando se mueven en el mundo

de las mercancías, devienen documentos y su valor de uso y de cambio desaparece. Así los objetos adquieren una cierta plasticidad al convertirse en cosas a interpretar y con significado (pp. 53-54).

Este primer género de museo privilegia coleccionar, conservar e investigar, asumiendo una perspectiva positivista, desde la racionalidad, la historicidad y el evolucionismo, a partir de prácticas autoritarias, unidireccionales, oficiadas por expertos: conservadores, museógrafos, curadores, entre otras, que a través de su papel de emisores –productores- de sentido, ponderan la universalidad en la significación de las piezas de la colección, en el marco de una ritualidad institucional (protocolos para las exposiciones, inauguraciones, dispositivos para el montaje, entre otros).

La narrativa museística es neutra, descriptiva, identificativa y afirmativa, con una visión enciclopédica. Durante la producción de significación del discurso expositivo, intervienen dos tipos de mediaciones:

Padró (2003) comenta:

Una, generalmente, sustentada por los principios del *connoisseurship*, y que es mostrada a

partir de exposiciones donde se enfatiza la organización lineal de las piezas y de dónde provienen. La otra, sustentada por la didáctica o por la instrucción es mostrada a partir de exposiciones que subrayan cómo la pieza “debe” ser interpretada con concisión y claridad (p. 57).

Los visitantes, por tanto, constituyen el último eslabón de esta relación a través de la contemplación de la obra, que podemos considerar en dos aspectos: una, desde la dimensión estética, que privilegia el goce de lo bello en la obra (versión clásica); otra, desde la versión benjaminiana de la obra de arte aurática (1936), en la que considera varias características: a) admiración o estima del público por alguna obra del pasado o del presente (culto); b) valor histórico que una obra representa (tradición); c) el ser una obra única e irrepetible (originalidad); y d) su valor simbólico (ritualidad). En definitiva, prescribe una interacción receptiva-contemplativa de los espectadores con la obra.

A manera de corolario, los espectadores eran considerados sujetos “que debían ser llenados de conocimiento y de saber ilustrado”, a partir del poder civilizatorio europeo durante el origen tanto de los museos europeos como de los museos en América.

## 3.2 Segunda museología

En un segundo momento, el museo se propone captar la atención de los visitantes a través de pomposas exhibiciones, ya sean temporales y/o itinerantes, usando el *marketing* y la gestión cultural como mecanismos para democratizar el acceso a sus instalaciones.

El término «Industria Cultural» aparece en la década de los 60, desarrollado por Adorno y Horkheimer (1992), como una mirada crítica frente a las producciones culturales de cine, radio, prensa, televisión y la reproducción sistemática de modelos o ideologías hegemónicas que los medios masivos de comunicación, a través de su racionalidad técnica, validan y legitiman. Los autores consideran que las personas, al consumir un producto cultural en los medios masivos de comunicación no se percatan, necesariamente, de la diferencia entre arte y entretenimiento y mucho menos que el arte se utiliza como una estrategia de consumo. Es así, como deviene la simbiosis entre arte y entretenimiento.

En la actualidad, el concepto se pluraliza en Industrias Culturales e Industrias Creativas cuando la Unesco (2010) las describe como: “Aque-

*llos sectores de actividad organizada que tienen como objeto principal la producción o la reproducción, la promoción, la difusión y/o la comercialización de bienes, servicios y actividades de contenido cultural, artístico o patrimonial” (p.17).*

Lo dicho hasta aquí nos permite entender que el museo, en la conquista de producir cambios, se mueve en dos tipos de museologías, marcando dos *tempos*: uno, la conservación del hábito del modelo tradicional dado a través de la racionalidad, la historicidad y el evolucionismo y, el otro, promueve una simbiosis entre arte y entretenimiento como parte de una estrategia de *marketing* para captar más público. Podemos agregar que promueve una cultura del espectáculo, mediada a través de la simulación del objeto artístico para su consumo. *“En esta cultura los visitantes son producidos como consumidores, clientes o usuarios y los museos son entendidos como medios de comunicación.”* (Padró, 2003, p.55). Queda entonces definido que la cultura institucional juega un papel fundamental en la producción discursiva del museo y en la medida que las exposiciones deben ser concebidas tanto para ser vistas como para ser experimentadas por medio de los sentidos, comprendiendo que la percepción constituye el inicio del conocimiento.

Todo esto parece confirmar que: *“El museo procura ser un reflejo social, sin reflexionar sobre qué narrativas excluye, qué voces no escucha o qué políticas no fomenta”* (Ibíd. p.57) perpetuando, así, una relación asimétrica con sus públicos.

### 3.3 Tercera museología

El tercer momento corresponde a una perspectiva cuestionadora, que interroga la génesis del museo. Desde la mirada de María del Mar Flóres (2006): *“(...) la museología crítica<sup>1</sup> surge de la crisis constante del concepto de museo*

Llegamos al núcleo de la cuestión cuando Padró (2003) expresa:

Si la cultura del museo entiende que este es un lugar de duda, de pregunta, de controversia y de democracia cultural, las normas que compartirá la cultura institucional producirán un sujeto encargado de problematizar la genealogía del museo y sus colecciones, y de fomentar lecturas desde múltiples frentes (p. 57).

1. La nouvelle museologie (versión francófona liderada por G.H. Rivière) y museología crítica (perspectiva anglosajona que no tiene cabeza visible que lo lidere). Sin embargo, ambas, son corrientes afines.

Desde esa perspectiva, el principio de coautoría es resultado de la polifonía de voces que debe articular y llegar a consensuar acuerdos -e inclusive desacuerdos- sobre posturas hegemónicas, canónicas, elitistas, entre otras formas convencionales, en que se han interpretado y relatado los discursos del patrimonio artístico y cultural del museo.

Podríamos, a manera de resumen, enfatizar sobre la perspectiva que nos ofrece Rodríguez (2011):

Lo que interesa no es tanto el valor intrínseco del objeto o del conjunto de objetos, sino su capacidad para desarrollar un concepto, una idea, suscitar una reflexión... entendida esta no como un mensaje que se transmite al espectador (paradigma comunicacional), sino como construcción encaminada a potenciar el debate, el cuestionamiento, la confrontación; en suma, a activar el pensamiento crítico (...) (p. 61).

Por tanto, las meta-narrativas que explican, con carácter universal, totalizante y abarcador, el conocimiento, propias de las prácticas de la primera y segunda museología, van a encontrar un desafío con la tercera museología, que busca discursos

alternativos o micro-narrativas particulares y dan cuenta de la realidad de grupos o sectores que, históricamente, no habían sido escuchados.

Paralelamente y en ese mismo sentido, las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) han transformado las dinámicas de lo cultural, que deja ver y oír un discurso polifónico conformado por relatos (no solo de las mayorías, sino también de unas minorías) que habían sido tradicionalmente acallados y que hoy reclaman ser amplificadas.

Esta pléyade de relatos ha encontrado su propio ecosistema de medios, a través de las Narrativas Transmedia (NT) que aparecen a principios del siglo XXI, inicialmente en el ámbito del *marketing* pero que ha ido migrando, paulatinamente, a los museos. Se han ido reconociendo las particularidades de las NT como una forma eficaz, no solo de interactuar con sus públicos, sino de mantener una profunda interactividad con los mismos.

Pero, ¿qué significa, un museo transmedia? Moreno (2015) lo plantea de esta forma:

(...) es el que utiliza todo tipo de medios para comunicarse con sus públicos aprovechando las características narrativas

específicas de cada uno de ellos. Contenidos y discurso de todos los medios utilizados deben completarse y complementarse, formando así un conjunto que se comprende y disfruta cuando se participa de la totalidad. Transmedia requiere una estrategia narrativa completa y no una mera estrategia comercial que suma medios sin tener en cuenta las interacciones entre los mismos. El museo transmedia utiliza la sede física, la sede virtual, la sede virtual en movilidad y otros recursos digitales y analógicos, como las publicaciones en papel, para aumentar el conocimiento y hacerlo accesible a todas las personas (p.89).

Desde este nuevo escenario de realidad, convertirse en transmedia posibilita, a los museos, amplias perspectivas de mantenerse en contacto con sus públicos, eso sí, con una estrategia clara, según los medios que utilice. Pero, sobre todo entendiendo que las mediaciones no son exclusivamente digitales, sino también análogas, siempre con el propósito de incentivar la interacción y, sobre todo, la interactividad con los consumidores culturales.

Quisiéramos concluir con una particularidad que señala Padró (2003, p. 60), al decir que la museología crítica será social y democrática, aspirando a que la ciudadanía sea más crítica, más que consumista.

Como último aspecto, presentamos a continuación un cuadro que compendia los tres momentos de la museología, donde se articulan la narrativa y espectador, actantes fundamentales del museo.

**Tabla 1**  
*Perspectivas de la Museología.*

	<b>Formalista*</b> <b>1880-1920**</b> <b>Empírico-Descriptiva***</b>	<b>Analítica*</b> <b>1960-1980**</b> <b>Teórico-sintética***</b>	<b>Crítica*</b> 1990-actualidad
<b>Museología</b>	<p>Colecciona, conserva e investiga.</p> <p>El museólogo/conservador centraliza “los mitos y las memorias que se encuentran en los objetos.”</p>	<p>Desarrollo de una teoría del museo con sentido epistemológico.</p> <p>Los museos entendidos como medios de comunicación en el marco de una “Cultura institucional.”</p>	<p>Sujetos que problematizan y cuestionan la génesis del museo.</p>
<b>Narrativa</b>	<p>Relato neutro, descriptivo identificativo y afirmativo desde la autoridad del museógrafo con una visión enciclopédica.</p>	<p>Meta-narrativas canónicas que pondera las imágenes sobre los textos. Continúa una versión autoritaria, pero desde la cultura institucional.</p>	<p>Micro-narrativas diseñadas a partir de la co-creación. Construcción de conocimiento, a partir de la confluencia de saberes (expertos y noveles).</p>



<b>Espectador</b>	<b>Relación:</b> Poder civilizatorio europeo.	<b>Relación:</b> Hegemonía institucional del museo como marketing cultural.	<b>Relación:</b> Simétrica y democrática.
	<b>Actitud:</b> Espectador con actitud pasiva. Contemplativa.	<b>Actitud:</b> Pasivo y activo. Visitantes como consumidores, clientes o usuarios.	<b>Actitud:</b> Consumidor cultural participativo.
	<b>Objetivo:</b> Contemplar el objeto artístico (desde la originalidad, autenticidad o belleza).	<b>Objetivo:</b> Contemplar y/o experimentar lo que el museo plantea.	<b>Objetivo:</b> Contemplar, experimentar y explorar con una perspectiva crítica.
<p>*Clasificación que realiza Weil en 1995 en su trabajo sobre Cabinet of Curiosities en el Washington, Smithsonian Institution Press.</p> <p>**Van Mesch hace una división de dos revoluciones museológicas, sin embargo, considera que las TIC está generando una tercera.</p> <p>***División que plantea Stránský.</p>			

## 4. Interaccionismo en el caso de estudio

Las reflexiones, sobre las cuales se enriquece este capítulo de libro, referencian aspectos del caso de estudio *Análisis de las interacciones comunicativas entre los consumidores culturales y las Narrativas Transmedia (NT)*

*en el Museo Rayo (Roldanillo, Valle).* Toman, como contexto de análisis, la exhibición retrospectiva *Geometría Inmanente del artista colombiano Omar Rayo* (Roldanillo, 1928-Palmira, 2010), que se llevó a cabo durante el primer semestre de 2018.

Durante el proceso investigativo se realiza un trabajo etnográfico, como método para obtener los insu- mos necesarios, donde la observación

participante y entrevistas con los consumidores culturales constituyen un componente dialógico vital, para contrastarlas con las impresiones del investigador. En consecuencia, el proyecto se circunscribe en el terreno de la investigación cualitativa puesto que indaga, principalmente, las actitudes, comportamientos e interacciones, ya que éstas suceden frecuentemente y de manera inadvertida para el museo. En otras pa-

labras, explora, describe y explica las formas en que el consumidor cultural cualifica su experiencia con las NT.

A continuación, se suministra una vista panorámica de la exhibición, que se podrá activar de manera virtual escaneando los respectivos códigos QR que aparecen a continuación de cada imagen fotográfica.

## Salas de la Colección Permanente de las obras del maestro Omar Rayo

### Imagen 1

*Salas de la Colección Permanente de las obras del maestro Omar Rayo. Fotografía panorámica por Miguel González. (2018)*

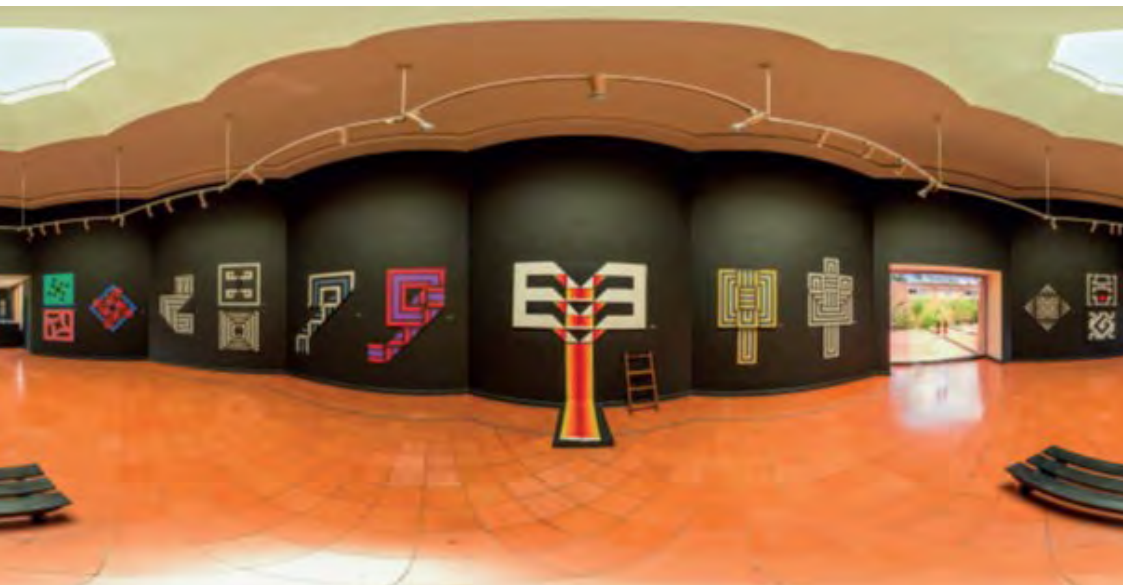


#### **Código de Barras 1**

*Escanea el código QR con tu dispositivo móvil y conoce los espacios de las salas en 360 grados*

## Imagen 2

*Salas de la Colección Permanente de las obras del maestro Omar Rayo. Fotografía panorámica por Miguel González. (2018)*



### **Código de Barras 2.**

*Escanea el código QR con tu dispositivo móvil y conoce los espacios de las salas en 360 grados.*



Para adentrarnos en la estructura de la museología, debemos señalar que está integrada por tres componentes: curaduría, museografía y didácticas. Para su comprensión, hacemos una conceptualización breve que nos ayuda al propósito de nuestros argumentos:

**Curaduría:** “(...) disciplina que se encarga del estudio de la creación artístico-cultural y de los saberes reunidos en el museo a través de la identificación, clasificación, documentación, catalogación, investigación, selección y ordenamiento de sus colecciones” (Mosco, 2016, p.p. 76-77).

**Museografía:** “La museografía da carácter e identidad a la exposición y permite la comunicación hombre / objeto; es decir, propicia el contacto entre la pieza y el visitante de manera visual e íntima, utilizando herramientas arquitectónicas y museográficas y de diseño gráfico e industrial para lograr que éste tenga lugar” (Museo Nacional de Colombia, p. 1).

**Didáctica:** Dice Medina (2009):

La definición literal de Didáctica en su doble raíz *docere*: enseñar y *discere*: aprender, (...), reclaman la interacción entre los agentes que las realizan. Desde una visión activo-participativa de la Didáctica, el docente de «*docere*» es el que enseña, pero a la vez es el que más aprende en este proceso de mejora continua de la tarea de co-aprender con los colegas y los estudiantes” (p. 6).

Estos tres componentes, que integran la museología, desencadenan múltiples posibilidades de interaccionismo; de ellos hemos destacado tres en este capítulo: interacción sensible o estética, interacción social e interacción simbólica.

Pasemos ahora a identificar aspectos significativos que ilustran la perspectiva de la primera museología al privilegiar un orden cronológico, historicista y evolutivo.

Desde el punto de vista de la curaduría, el objetivo es mostrar el trabajo creativo pictórico del artista durante el período 1948-1978 en el marco de la celebración de los 90 años del maestro Omar Rayo. Las narrativas de la curaduría utilizadas están expresadas en el texto curatorial que aparece en el panel de la sala y el plegable, además de la selección de las obras que se exhiben como parte del proceso de investigación del curador.

En términos museográficos se agrupan las obras en diferentes períodos que definen la trayectoria del artista: Maderismo (caricatura): 1940-1950, Bejuquismo (vegetales): 1950-1958, Vía al Sur (figuración y geometría): 1955-1969, Geometría (plana): 1960-1966, Geometría (tridimensionalidad): 1965-1978, y la obra invitada a la exposición, Ascensión de 1970, que pertenece a la Colección del Museo de Arte Moderno de Bogotá (MAMBO).

La arquitectura de los dos módulos, en forma octogonal, se articula con el trabajo geométrico de Rayo. Asimismo, el color negro de sus paredes permite realzar las cualidades

cromáticas de las obras del artista. La disposición de la altura de las obras, por ejemplo, se referencia con los parámetros de la antropometría que señala que la altura promedio para Colombia es de 150 centímetros para la observación correcta de las obras. Iluminación natural y artificial. Los dos módulos están unidos por un pasillo en el que encontramos un par de vitrinas, de base negra, con material complementario a la exposición, como dibujos, fotografías y revistas. Una banca, en cada módulo le permite, al consumidor cultural, un reposo en su recorrido, pero también un espacio para la contemplación de las piezas y lectura juiciosa, ya sea del texto de sala, como del material impreso de la exposición. La exposición plantea un recorrido sugerido para el consumidor cultural.

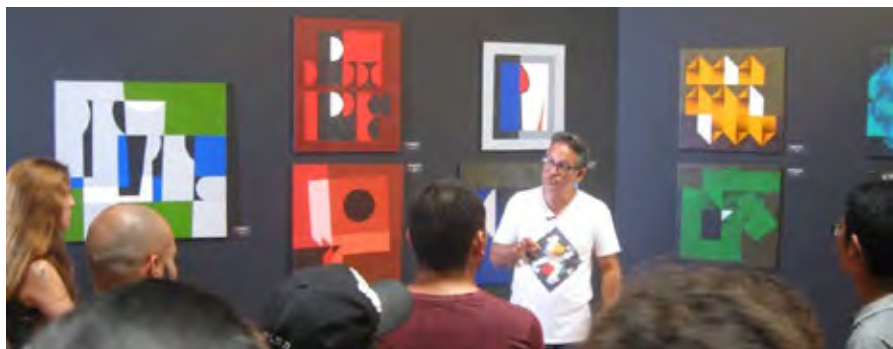
En lo que respecta a las didácticas, el guía de la visita despliega

un relato histórico de la biografía del artista y del museo, como también de la producción creativa del maestro Rayo, marcando cada uno de los períodos de su producción. Además, la contrasta con anécdotas particulares de la vida íntima de Rayo, para dejar entrever su carácter, temperamento y personalidad. El guía enuncia su discurso, además, con un tono institucional, al enmarcar la exposición dentro de la celebración de los 90 años del artista y anunciar la declaratoria del 2018 como el Año Rayo, para el museo y el municipio de Roldanillo. De igual forma resalta la misión del museo y las actividades complementarias que se realizan en esta institución.

Teniendo en cuenta lo anterior, observemos dos momentos donde se pueden evidenciar las distintas formas de interacción planteadas en este enfoque:

### Imagen 3

*Inicio del recorrido con el guía de la visita. Fotografía digital por James Garcera (2018).*



Durante la visita a la retrospectiva *Geometría Inmanente* (imagen 3), el guía nos introduce por la evolución de la obra creativa del maestro Omar Rayo. Durante este proceso convergen la interacción social representada por el guía que se dirige al público con el propósito de cautivar su interés y la interacción simbólica,

por cuanto, a través de la narrativa, el guía revela los aspectos más cruciales del proceso creativo del maestro, indicando que su trabajo geométrico que comienza en la pintura; luego desarrolla su producción por medio del intaglio, consolidando de manera contundente su lenguaje artístico.

### Imagen 4

*Durante el recorrido autónomo de los visitantes al museo. Fotografía digital por María Camila Restrepo (2018).*



Después de haber escuchado al guía, los visitantes toman la decisión de hacer sus propios recorridos y, este grupo de asistentes, coinciden en una misma obra (Imagen 4). Aquí podemos reconocer la interacción, sensible o estética, por cuanto aprecian las características de la obra por su formato y valor cromático; pero genera al mismo tiempo inquietud porque, aunque sea pintura, su

formato tiene un carácter tridimensional. Después, la escena deriva a conversación y discusión sobre el formato de la obra, interacción social que luego se transforma en una interacción simbólica, ya que cuestiona la formalización en el arte.

La exhibición continúa a una sala denominada *Museo del Intaglio*.

## Visita al Museo del Intaglio del Museo Rayo

### Imagen 5

*Segundo nivel del museo del intaglio. Fotografía panorámica por Miguel González (2018).*



**Código de Barras 3.**  
*Escanea el código QR con tu dispositivo móvil y conoce los espacios de las salas en 360 grados*

## Imagen 6

*Primer nivel del Museo del Intaglio. Fotografía panorámica por Miguel González. (2018)*



### Código de Barras 4

*Escanea el código QR con tu dispositivo móvil y conoce los espacios de las salas en 360 grados.*



En esta sala (Imágenes 5-6) podemos contextualizar mejor la naturaleza de la segunda museología, donde se privilegia la contemplación, pero también la experiencia del consumidor cultural en el recorrido, donde él puede explorar y descubrir aspectos extra artísticos, es decir, se hacen visibles recursos que tienen que ver con el proceso mismo de la obra.

Desde el punto de vista curatorial el objetivo es mostrar el proceso de la creación y desarrollo de esta técnica, como la concibió Rayo desde 1960. Se muestran los primeros

intaglios en la vitrina y se exhiben tanto las obras como las matrices en unas guayas. El texto curatorial está escrito en las paredes que hablan de la historia del papel, del intaglio y del proceso del artista. Asimismo, el Museo del Intaglio se concibe como un espacio que rinde tributo a la técnica que le dio reconocimiento internacional al maestro Rayo.

En el segundo nivel se encuentra el espacio destinado a la exhibición de las obras; en esta oportunidad se encuentran los intaglios realizados durante los años 60 y 70.



La museografía está determinada por la disposición del espacio arquitectónico que demarca dos niveles: el primero exhibe el proceso creativo del intaglio y se conecta al siguiente nivel con una escalera. El segundo nivel está destinado a las exhibiciones del intaglio que se renuevan cada seis meses.

Es evidente que la atmósfera y el espacio del Museo del Intaglio están diseñados para rendirle culto al artista: una especie de capilla o templo está representada no sólo en su arquitectura con iluminación cenital, sino también en la forma en que están dispuestas las bancas -a manera de capilla ardiente- para observar dos documentales que hacen tributo a la personalidad y obra de Rayo. Por su parte, el color blanco de las paredes del Museo del Intaglio puede remitir al *White Cube* propio de los museos; pero, en realidad, es la evocación del papel y su blancura, como principal característica. De otra parte, la forma en que se exhiben los intaglios y las respectivas matrices, al usar guayas, permiten que las piezas puedan ser observadas por ambos lados, como si estuviesen flotando; en cierto sentido referencia la visión de Omar Rayo, en la manera cómo las soñaba instaladas. La importancia radica en permitir que el espectador repare en el proceso que se puede percibir, tanto en el intaglio, como en la respectiva matriz (en su revés se

pueden descubrir las anotaciones que hacía el artista para indicar el número de reproducciones y año en que las ejecutaba).

Las fotografías de la imagen de Rayo aparecen en los dos niveles. En el primero, un retrato frontal de gran formato, tomado por el fotógrafo Hernán Darío Arango en el año 2000 genera una presencia relevante y protagónica del artista en este primer nivel. Mientras que en el segundo nivel se encuentra un retrato de 1970 del mismo fotógrafo, donde el artista aparece al lado de un intaglio: la presencia sutil de Rayo detrás del intaglio lo sugiere, como un testigo ocular de lo que acontece en la sala, pero también como una mirada que se dirige hacia el visitante. En otros términos, es la presencia del artista como signo ausente.

Desde el punto de vista de la didáctica, en algunos aspectos es reiterativa: la presencia de los primeros intaglios con las fotografías ampliadas de algunos de ellos, ilustran claramente al consumidor cultural sobre las características o rasgos que podrían ser susceptibles de pasar inadvertidas. El montaje de la exhibición es igualmente ilustrativo, ya que permite hacer recorridos físicos y visuales por los intaglios y las matrices, desde ambos lados. Complementando la exposición, tres ejemplares de libros sobre el intaglio ilustran, desde

diferentes puntos de vista, la manera en que el artista trabaja, pero también la forma en que los explora.

El guía de la visita refuerza su discurso, en su narración historicista y anecdótica, con los dos documentales que se exhiben en el primer nivel para ofrecer una polifonía contrastada de sus argumentos. De igual manera se apoya en la museografía de los intaglios, para explicar el proceso de dicha técnica.

Revisemos, ahora, algunos aspectos sobre las interacciones que se detectaron al visitar esta sala del museo.

## Imagen 7

*Recorrido autónomo de los visitantes al museo del intaglio. Fotografía digital por James Garcera (2018).*



Podemos identificar (Imagen 7) tres formas de interaccionismo que confluyen simultáneamente: 1. La forma de relacionarse de uno de los visitantes con la matriz del intaglio; 2. La socialización con su compañe-

ro de visita; y 3. El discernimiento sobre la forma en que el artista creó el intaglio.

## Imagen 8

*Visita autónoma de los visitantes al Museo del Intaglio. Fotografía Digital Por James Garcera (2018).*



En esta escena (Imagen 8) la interacción, sensible o estética es elocuente. Los visitantes exploran los distintos medios que ofrece el museo para construir sus opiniones e ideas alrededor de la técnica del intaglio. En consecuencia, interactúa con el objeto artístico, las matrices y los originales.

Al finalizar el recorrido de la exhibición se llevó a cabo un taller del intaglio, en esta misma sala, de modo que los visitantes pudieran experimentar el método de trabajo de Omar Rayo, quien realizó la técnica del intaglio de manera manual sin tener que utilizar el tórculo, máquina necesaria para hacer este tipo de grabados en la forma tradicional.

Con este último escenario trataremos de aproximarnos a la museología crítica, teniendo en cuenta que no es precisamente el enfoque de este museo.

El Museo del Intaglio se ubica, en la actualidad, en lo que antiguamente era el taller del museo y se concibe como un espacio polifuncional, acondicionado con mesas y asientos para disponer la comodidad de los participantes. La museografía adquiere un carácter didáctico, ya que las matrices y las primeras ediciones se constituyen como material de referencia e ilustración para los visitantes.

La narrativa del profesor está expresada en términos anecdóticos, emotivos y sustenta su experiencia en la realización del taller del intaglio, a través del trabajo realizado con el público infantil, pero también con estudiantes universitarios de diversas instituciones y regiones del país. La metodología es dialógica y permite desarrollar procesos de retroalimentación con los participantes al taller. Sus explicaciones se sustentan utilizando la museografía y el montaje de los intaglios y las matrices como prueba fehaciente del acto creativo de Rayo. Asimismo, enseña los trabajos de intaglios realizados en otros talleres para ejemplificar cada uno de los respectivos pasos.

Los procesos de mediación que se generan entre los participantes expertos y noveles son importantes, ya que permiten un proceso dialógico de experiencias, conocimientos, saberes y encuentros con las obras, recíprocamente.

Este taller constituye, en un aspecto, una forma complementaria de la segunda museología porque es la experiencia que se privilegia por parte del visitante. En otra, podríamos valorarla como parte de la tercera museología o museología crítica, por lo siguiente:

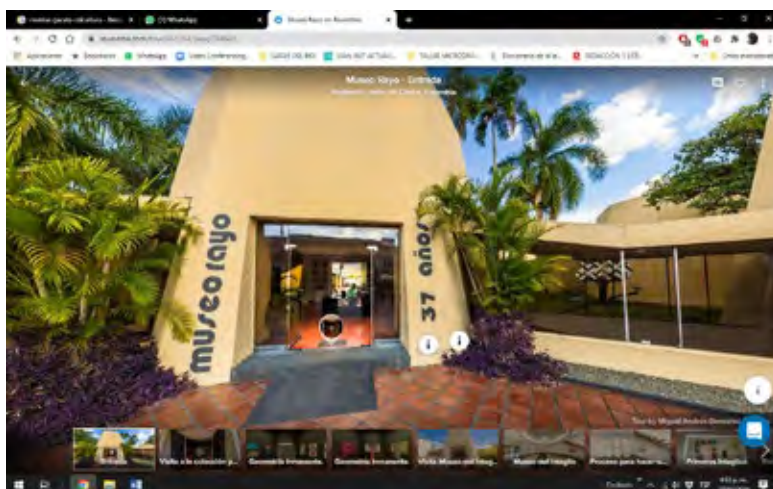
- Durante el recorrido de la exhibición el visitante ha estado expuesto a distintas narrativas: plegable, texto de sala, fichas técnicas, pinturas, dibujos, grabados, elementos gráficos en las vitrinas, discurso de la visita guiada y del profesor del taller del intaglio. En ese proceso, el visitante ha ido escalando el conocimiento y articulando las distintas narrativas para crear su propia opinión y discernimiento, contrastados con sus propios recorridos de la exhibición.
- El grupo de visitantes y participantes del taller estuvo caracterizado por expertos con formación en artes plásticas y profesionales de otros campos disciplinares. Desde la visión de algunos consumidores culturales expertos se manifestó que, la técnica del intaglio, era una forma de comprender la imagen desde una dimensión táctil y que los problemas

propios del quehacer artístico podían ser resueltos, de manera ingeniosa y creativa, usando recursos precarios. Por su parte, las perspectivas de los consumidores culturales noveles fueron mucho más expresivas, manifestando emoción y sorpresa al permitírseles realizar la técnica del intaglio, tal como lo hizo Rayo; aquella que lo convirtió en un artista con reconocimiento internacional.

- Como parte del proceso de investigación se realiza una visita virtual de 360° que contribuye a la socialización de la retrospectiva, la construcción de la memoria y la interactividad con la exhibición a través del tiempo. La visita virtual (Imagen 9) se hospeda en la web oficial del Museo Rayo y puede ser visionada a través del siguiente link: <https://roundme.com/tour/261284/view/784660/>

## Imagen 9

*Inicio de la visita virtual en 360°. Diseñada por Miguel González (2018).*



- Todas estas consideraciones se enmarcan dentro del espíritu de la museología crítica, donde lo importante es suscitar reflexiones y cuestionamientos; particularmente se puede evidenciar, en este estudio de caso, cuándo los participantes reflexionan sobre la manera en que

un artista logra construir su propio lenguaje artístico, como consecuencia de un trabajo arduo y constante.

Para terminar, señalaremos los aspectos relacionados con las interacciones identificados durante el taller del intaglio.

## Imagen 10

*Durante el taller en el Museo del Intaglio. Fotografía digital por James Garcera (2018).*



Las instrucciones, impartidas por el profesor del taller (Imagen 10) activan en los participantes la capacidad crítica para poder ejecutar la técnica del intaglio, a la manera de Rayo. Se examinan ejemplos donde se determina la forma en que la imagen de la matriz debe ser consolidada, buscando que la impresión de la imagen salga en positivo. Esta circunstancia implica las tres formas de interacción: por un lado, la relación del sujeto con el objeto en su dimensión sensible o estética, ya que se deben internalizar las instrucciones del profesor; por otro la interacción

social, por cuanto, el profesor debe tener un diálogo con los participantes y obtener retroalimentación sobre lo que se dice. Finalmente, cada participante debe trascender las instrucciones al hecho creativo y ajustarla a la imagen que quiere significar en el intaglio, haciendo presente la interacción simbólica, en tanto que articula las ideas del profesor con sus propias ideas.

## Imagen 11

*Durante el taller del intaglio. Fotografía Digital Por James Garcera (2018).*



Esta panorámica de la jornada del taller (Imagen 11) permite inferir que cada uno de los participantes está haciendo su propio intaglio, cada cual expresa sus intereses particulares a través de las imágenes que han seleccionado, para su producción creativa. Algunos toman, como referencia, imágenes donde la geometría es el *leitmotiv* de su trabajo, tal como lo hacía Rayo. Otros optan por imágenes figurativas donde las líneas curvas y el nivel de complejidad de los planos plantean decisiones y retos para el proceso creativo mismo. Sin embargo, durante la realización del intaglio, cada participante interactúa, tanto social como simbólicamente, para manifestar sus preferencias y argumenta las razones por las cuales decidió una imagen singular en la realización del intaglio.

## Conclusiones

El museo debe ser considerado un organismo vivo que se engrandece, a través la interacción con sus públicos, frente al patrimonio artístico y cultural.

Para lograr tal propósito es necesario que el museo disponga de un equipo humano capaz de llevar a cabo un enfoque museológico conveniente, de acuerdo a las necesidades del contexto local, regional, nacional e internacional. Asimismo, es vital incorporar las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) más apropiadas como formas de mediación entre el patrimonio artístico y cultural del museo y el consumidor cultural.

De otra manera, las mediaciones que utiliza el museo para acercar el patrimonio artístico y cultural a las personas deben ser amplias, novísimas y creativas, de tal manera que el consumidor cultural pueda identificar, en el museo, un entorno propicio para las experiencias más variadas: cognitivas, sensoriales, emotivas, interactivas, estéticas, entre otras.

El museo *in situ* es una aproximación clásica para ver las "obras del museo". El consumidor experimenta directamente los objetos artísticos como pueden ser una pintura, escul-



tura, instalación, performance, entre otras posibilidades, y las TIC se nos ofrecen como una alternativa para ampliar nuestra comprensión frente a lo que observamos.

Debemos reconocer que las realidades han cambiado vertiginosamente y los museos han incursionado al mundo virtual. Las TIC han sido una plataforma ideal para ampliar su cobertura y expandir su impacto a posibles consumidores culturales que, por distintas razones, no pueden acceder al museo directamente. Es importante que hagamos la siguiente salvedad: algunos pueden mantenerse en el horizonte de la interacción *in situ*, mientras otros, pueden lograr encumbrarse a la interactividad cuando las TIC permiten a los usuarios tener autonomía para hacer sus propios recorridos, como también participar activamente durante el proceso.

La museología define los principios epistemológicos del museo y determina la pertinencia de su enfoque para exhibir y mostrar su patrimonio artístico y cultural, pero es también quien prescribe el ecosistema de medios, con el propósito de mantener una comunicación con sus públicos.

Habíamos señalado, en el desarrollo de esta reflexión, tres perspectivas museológicas: tradicional o formalista, analítica (que podría definirse como una simbiosis entre arte y

entretenimiento a partir del *marketing* cultural) y la museología crítica.

Cada uno de estos enfoques de la museología propone diferentes formas de narrar. Pero todas esas posibles narraciones buscan hacer, del patrimonio artístico y cultural, bienes asequibles, entendibles y comprensibles al consumidor cultural. A su vez permiten que los consumidores culturales exploren sus propias capacidades y habilidades de apropiación de conceptos, técnicas y procesos creativos, para la consolidación de nuevas formas de interpretación y (re)significación de la colección, por parte de la comunidad.

Para finalizar, comprender lo que representa un museo hoy en día, en un mundo tan cambiante como el actual, constituye un desafío pues su génesis se ha transformado y derivado en cambios significativos. Está claro que, en todos los aspectos del museo, se debe privilegiar la participación activa de sus públicos, para garantizar su existencia y sobre todo, su vitalidad.

## Lista de referencias

- Adorno, T. y Horkheimer, M (1992). Industria Cultural. En: Industria Cultural y Sociedad de Masas. Caracas: Monte Ávila editores, 1992. p. 177-230.
- Blumer, H. (1969). Symbolic Interactionism. Perspective and Method. [En línea] United States of America: Prentice-Hall, Inc.
- Canclini García, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- COLOMBIA. Ministerio de Cultura (2013). Museo Nacional de Colombia. *Programa Fortalecimiento de Museos. Colombia, territorio de Museos. Diagnóstico del sector museal en Colombia*. Bogotá: Museo Nacional de Colombia. Disponible en [http://www.museoscolombianos.gov.co/publicaciones/diagnostico\\_dic17%20DEFINITIVO.pdf](http://www.museoscolombianos.gov.co/publicaciones/diagnostico_dic17%20DEFINITIVO.pdf)
- Deloche, B. (2001). El museo virtual. España: Ediciones Trea.
- Dever Restrepo, L. y Carrizosa, A. (s.f.). Manual básico de montaje museográfico. Bogotá: Museo Nacional de Colombia. Recuperado de [http://www.museoscolombianos.gov.co/fortalecimiento/comunicaciones/publicaciones/Documents/manual\\_museografia.pdf](http://www.museoscolombianos.gov.co/fortalecimiento/comunicaciones/publicaciones/Documents/manual_museografia.pdf)
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- García, G. (2018). Análisis de las interacciones comunicativas entre los consumidores culturales y las narrativas transmedia en el Museo Rayo de Dibujo y Grabado Latinoamericano en Roldanillo, Valle. Trabajo de Grado de Maestría. Universidad Autónoma de Occidente.
- Flóres, M. (2006). La museología crítica y los estudios de público en los museos de arte contemporáneo: caso del museo de arte contemporáneo de Castilla y León, MUSAC. En: De Arte, No. 5, pp. 231-243.
- Medina Rivilla, A. (2009). La didáctica: disciplina pedagógica aplicada. [En línea] En: *Didáctica General*. 2ª ed. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Mosco Jaimes, A. (2016). Sobre la curaduría y su papel en la divulgación. [En línea]. En: *Intervención, Revista Internacional de Conservación, Restauración*

- y *Museología*. Vol. 7, núm. 13, enero-junio. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia Distrito Federal.
- Navarro Rojas, O. (2011). Ética, museos e inclusión: un enfoque crítico. (pp.7-13). En: *Museo y Territorio* (No. 4 de diciembre). Málaga: Gráficas Urania.
- Padró, C. (2003). *La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio*. En: *Museología Crítica y Arte Contemporáneo*, pp. 51-70. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Resolución 1975. (9 de julio de 2013). Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Rodríguez Ortega, N. (2011). Discursos y narrativas digitales desde la perspectiva de la museología crítica. En: *Museo y Territorio*, No. 4 de diciembre (pp. 14-29). Málaga: Gráficas Urania.
- Rodríguez Ortega, N. (2013). El museo y su problematización digital: epistemologías en transición. En: *Arte y museos del siglo XXI. Entre los nuevos ámbitos y las inserciones tecnológicas* (pp. 137-159). Barcelona: UOC.
- UNESCO (2010). *Políticas para la Creatividad. Guía para el Desarrollo de las Industrias Culturales y Creativas*. [En línea] París: Gráfica Latina S.A.
- Wąsik, Z. (2017). Modos de existencia discursiva del lenguaje y la cultura en la semiótica humana. (pp. 54-73). En: *Semióticas. Materialidades, discursividades y culturas*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

## *Sección 2*



**Cama de olvido:  
investigación-creación, la vejez y  
la salud en Colombia**

*Bed of oblivion: research-creation,  
old age and health in Colombia*

**Liliana Vergara Zambrano**

## Resumen

*Cama de olvido* es un proyecto de investigación-creación que aborda el tema de la vejez en las sociedades actuales, principalmente la colombiana; sociedades que han ido perdiendo y olvidando los valores y el interés por el reconocimiento hacia el adulto mayor, como un individuo que ha ido quedando en la última escala, para la sociedad, debido a sus limitaciones físicas. A su vez, se realiza un contraste con la situación de orden mundial, la pandemia COVID-19, fenómeno que afecta, principalmente, esta categoría: la vejez. Sin embargo, el tema va más allá: se cuestiona el sistema de salud pública y los intereses de nuestro Estado/nación, lo que ha precarizado la situación del ser humano. Por ello, mediante la creación de esta obra, se utiliza la video instalación, donde elementos como una cama hospitalaria, proyección por mapeado de imágenes de ciertas partes del cuerpo, sonido y máquina de humo son los elementos encargados de generar la tensión y presión frente al sistema.

**Palabras claves:** *sociedad, consumo, vida, virus, enfermedad, vejez, olvido, arte*

## Abstract

Cama de olvido [Bed of oblivion] is a research-creation project that addresses the issue of old age in today's societies, mainly in Colombia; societies that have been losing and forgetting the values and interest in the recognition of the elderly, as an individual who has been left on the bottom rung of the ladder, for society, due to their physical limitations. At the same time, there is a contrast with the world situation, the COVID-19 pandemic, a phenomenon that mainly affects this category: old age. However, the issue goes beyond this: it questions the public health system and the interests of our State/nation, which has made the situation of human beings more precarious. Therefore, through the creation of this work, the video installation is used, where elements such as a hospital bed, projection by mapping images of certain parts of the body, sound and smoke machine are the elements in charge of generating the tension and pressure in front of the system.

**Key words:** *society, consumption, life, virus, disease, old age, art*

**E**n tiempos de pandemia, en pleno siglo XXI, jamás hubiéramos podido pensar que seríamos testigos de la caída de tantas instancias que gobiernan un sistema capitalista. Dicho sistema nos vendió, como sociedad progresista, unos ideales atravesados por el neoliberalismo, que auguraban una libertad para el sector privado de nuestra sociedad, como también, la disminución de presión por parte del Estado (disminución de impuestos y aranceles, incentivos por venta de empresas e ingreso a la seguridad social) y sobre todo, lo más atractivo, la apuesta a un libre comercio.

A los ojos del año 2020, asistimos a la caída del sistema que afecta la vida, lo más preciado para el ser humano, y hace visible un plan de salud precario, colapsado por la avaricia de nuestros gobiernos. Es así cómo nos preguntamos acerca de la debilidad y fragilidad del ser humano, embestida por un virus, COVID-19, un pequeño y minúsculo huésped que está colonizando todo el planeta, la Tierra, además de grandes y pequeñas mafias de poderío económico donde el dinero, y lo que ello representa, se transformó en un gran tirano que modificó todo nuestro universo. De aquí nace el diálogo con *Cama de olvido*, proyecto realizado por Liliana Vergara y Alejandro Jiménez, obra que llama a cuentas al sistema de salud y la importancia de la vejez en países como Colombia.

En principio, se asocia el concepto «huella» como registro de memoria que demarca una historia de vida, de quien o quienes habitan y recorren los centros hospitalarios en busca de ser atendidos. A su vez, se relaciona dicho término como esa impronta que al comienzo de la historia de la humanidad, deja ver en las pinturas rupestres de las cavernas la presencia de lo humano mediante el lenguaje simbólico de la imagen.

El hombre de hoy, al igual que ese hombre de las cavernas, sigue sintiendo una necesidad innata de representar imaginarios simbólicos mediante la acción de “grabarla”, bien sea a través de un medio de expresión plástica, como lo puede ser el dibujo, la pintura, la fotografía, el grabado, o por mecanismos electromagnéticos como el video, instrumentos de expresión que permiten entender la realidad que afronta el ser contemporáneo.

*Cama de olvido*, es un proyecto que pone de manifiesto la realidad a la cual nos enfrentamos al final de la vida: la vejez y sus múltiples dificultades, donde la enfermedad y el deterioro del cuerpo develan un organismo desgastado por el tiempo, convirtiéndose en un ser híbrido, entre la lucidez y la decadencia, que requiere apoyo vital en los recursos médicos. Hoy en día, nuestra realidad convive con un sistema de salud que



aún no logra integrar las necesidades de los conciudadanos más débiles: sus procesos anulan, desgastan y, en muchos casos, maltratan la dignidad de cualquiera que busca ser atendido para aliviar su dolor.

*Cama de olvido* es una investigación-creación que inicia su trabajo de campo preguntándose sobre la importancia de la vida en la vejez de la sociedad colombiana y sobre el rol de los individuos frente al concepto del adulto mayor; bajo esta premisa, el proyecto decide, inicialmente, aludir y hacer hincapié en el recorrido de esta situación, que inicia en los ancianatos o hogares geriátricos para el adulto mayor. En este proceso en función de la investigación según Borgdorff (2010):

Conceptos y teorías, experiencias y convicciones están entrelazados con las prácticas artísticas y, en parte por esta razón, el arte es siempre reflexivo. De ahí que la investigación en las artes trate de articular parte de este conocimiento expresado a través del proceso creativo y en el objeto artístico mismo (p.11).

## El recorrido

Caminar por ancianatos de carácter tanto público como privado, aumentó nuestro interés por las visitas y entrevistas, que se hicieron progresivamente a los ancianos y a las directivas de los lugares, encontrando en ellas algo en común y, a su vez, una variable significativa: el desamparo y olvido del valor de la existencia del ser humano. Se registraron algunos casos más agudos que otros, según sus relaciones familiares, lo que conllevó a consignar un sinnúmero de episodios que evidenciaron el abandono del ser, con lo cual la investigación comenzó a generar múltiples lecturas: en primer instancia, el abandono literal de ancianos en hogares o residencias de cuidado al adulto mayor, donde algunos llegan sin una cédula de identificación; en otros casos, ancianos que son llevados por sus familias pero jamás vuelven a ser visitados; también hay historias en las cuáles otras circunstancias como el Alzheimer, demencia senil, violencia, etc. Estas realidades atribuyeron a la investigación una aguda visión sobre el sentido de la vida.

## Imagen 1

*Cama de olvido (2018). Proyección de mano sobre cama hospitalaria, y reflejo de imagen en el humo. Liliana Vergara.*



**Nota:** El proyecto de creación Cama de olvido, es una obra en coautoría. Liliana Vergara y Alejandro Jiménez.

Por ello se plantea, en su construcción formal y simbólica, una estrecha relación con el *arte efímero* en función de la imagen y de su activación en el espacio y el tiempo, que se proyecta de forma intangible y se desdibuja en corto tiempo; retratos que fueron grabados en las residencias de ancianos, imágenes de sus pies, de sus manos, de sus arrugas,

etc., buscando generar reflexiones sobre la salud pública, mediante la cama hospitalaria como objeto escultórico que se vincula, a modo de elemento simbólico, del paso por las entidades de salud de cualquier paciente. Y más aún, en tiempos de pandemia donde entra en crisis el sistema hospitalario.

## Imagen 2

*Cama de olvido (2018). Proyección de rostro sobre cama hospitalaria, y reflejo de imagen en el humo. Liliana Vergara*



La activación de elementos tridimensionales de creación industrial, como la antigua cama hospitalaria y la silla de ruedas, presentes en el proyecto, son movilizados como piezas escultóricas al ser intervenidos dentro del ejercicio artístico, produciendo la ruptura semántica de los objetos cotidianos que adquieren

nuevos significados y se redimensionan en sus valores simbólicos. Para este proyecto, la cama de hospital se presenta como símbolo de memoria, como recuerdo de quien la habitó y de su ausencia. Luego, con la técnica de mapeado<sup>1</sup> se proyectan, sobre

1. Mapeado: es la captura de la geometría del espacio físico, en la cual se proyecta imagen en movimiento mediante la utilización de un video beam, todo esto, mediante la aplicación de *software* especializados.

una cortina de humo, imágenes de personas longevas que esperan entretejer reflexiones, una vez más, acerca de un país en crisis, en función del derecho ciudadano a la seguridad social y a la salud, donde los pacientes trasiegan por los corredores de los hospitales esperando ser atendidos (situación que al presente es común ante el virus COVID-19, como ese huésped que ataca la vida) y un sistema de sociedad fallida que, ante el miedo, la incertidumbre y la muerte, hace preguntarnos: ¿qué es una política social?

Pensaríamos que este “nuevo orden mundial” debería estar asumiendo, ante este fenómeno, un estudio a conciencia y determinando acciones sobre los sistemas de salud, el bienestar y todo lo que conlleva hacia el término de los derechos sociales; pero, al parecer, la política social es imprecisa y se desborda ante un nuevo poder: el pánico. Este, se vale de los medios de comunicación y las directrices de los mandatarios de cada gobierno, lo que nos tiene a todos los muchos acorralados en nuestras propias casas o con un drama peor, para aquellos seres humanos ciudadanos de la calle.

Nos encontramos, hoy en día, siendo testigos del miedo y el dolor ante la vejez, cruda realidad en la cual pareciera estar presente el concepto de “sacrificio” de nuestros

ancianos, seres despojados en general de toda vitalidad, compañía, amor y, sobre todo, aislados o entregados en ancianatos, donde el olvido camina por los corredores.

El mundo del arte, la medicina y la ciencia asisten a una sociedad atrapada por lo digital, lo mediático, lo tecnológico y, en este caso, podemos decir que el arte está conectado por la electrónica y la computadora: un artefacto tecnológico que cambió la sustancia de la imagen matérica, por una imagen intangible, etérea, donde los artistas intentan redefinir un nuevo universo estético, con fines multimediales e interactivos que puedan suscitar, tanto en el creador artista como en el espectador, nuevas experiencias que atraviesan la capacidad de asombro, de observación de los nuevos métodos de relacionarse los individuos en el siglo XXI, implicando la deconstrucción de las estructuras semánticas y estéticas, lo que opera como premisa para recomponer la mirada y la imagen, evocando con ello, en *Cama de olvido*, una mirada distante e incierta ante un mundo que ha ido olvidando a sus ancianos y ha privilegiado la tecnología como una segunda piel.

### Imagen 3

*Cama de olvido (2018). Proyección y atmósfera del proyecto en espacio expositivo. Liliana Vergara*



Por otra parte, nos encontramos ante una «estética laberinto», como diría Gubern (1996), pues los desarrollos tecnológicos y las estéticas digitales, multimediales, nos revelan una organización social con diferentes modos de expresión y comunicación. Los individuos han transformado sus dinámicas; las rupturas en las dimensiones del tiempo y espacio esconden un actuar social y artístico diferenciado, caracterizado por otros *habitus*, otras prácticas y otras ruti-

nas de creación. En este sentido, la relación entre creación y tecnología se inscribe en lo que Bourdieu caracteriza como «campo», en el cual, dicho concepto es indisoluble al de *habitus*:

El principio de la acción histórica, la del artista, la del científico o la del gobernante, como también la del obrero o la del pequeño funcionario, no radica en un sujeto que enfrentaría a la sociedad como a un objeto constituido en la exterioridad. Dicho

principio no radica ni en la conciencia ni en las cosas, sino en la relación entre dos estados de lo social, es decir, la historia objetivada en las cosas bajo forma de instituciones, y la historia encarnada en los cuerpos bajo la forma del sistema de disposiciones duraderas que llamo *habitus* (Bourdieu, 1972, pp. 37-38).

En conclusión, *Cama de Olvido* coloca de manifiesto la ausencia del cuerpo y la presencia del olvido como el nuevo habitar del individuo contemporáneo donde, en estos momentos de pandemia, sólo la tecnología marca la presencia de los cuerpos, es la dueña de nuestro destino; ahora, más que nunca, estamos conectados a las redes y lo virtual es lo que entendemos como ser vivo.

Asistimos a un mundo que reclama la colectividad, la conformación de sociedades justas, la piedad por los otros; pero, sobre todo, que considera la vida como lo más valioso, sin embargo, nuestros sistemas de salud debido a las decisiones del estado, la colocaron en jaque mate; en este sentido, comenta Yosef Hayan (1989):

Lo que llamamos olvido en el sentido colectivo aparece cuando ciertos grupos humanos no logran -voluntaria o pasivamente, por rechazo, indiferencia o indolencia, o bien a causa de

alguna catástrofe histórica que interrumpió el curso de los días y las cosas- transmitir a la posteridad lo que aprendieron del pasado (p.6).

## Lista de Referencias

- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève: Ed. Droz.
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las. Semantic Scholar. Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/El-debate-sobre-la-investigaci%C3%B3n-en-las-artes-Borgdorff/04a486da67d-8c12d58fba5498c35d-4914b93051c>
- Gubern, R. (1996). *Del bisonte a la realidad virtual, la escena y el laberinto*. Barcelona: Anagrama.
- Jiménez, A., Vergara, L (2015). Exploración y creación en video mapping aplicado a las artes visuales. Trabajo presentado en el 14 festival de la imagen, Manizales, Colombia.

Villegas, C. (2020) Pandemia de COVID-19: pelea o huye. Rev. Ed. Med. Recuperado de <http://rem.hrlamb.gob.pe/index.php/REM/article/view/424>

Yerushalmi, Yosef Hayim (1989). "Reflexiones sobre el olvido". En: Usos del olvido. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, pp. 13-26.

## Bibliografía

Bauman, Z. (2004). Modernidad líquida. Argentina: Fondo De Cultura Económica de Argentina, S.A.

Bauman, Z. (2007a). Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre. Barcelona: Ensayo Tusquets.

Bauman, Z. (2007b). Vida de consumo. España: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.

Bourdieu P. (2002a). ¿Puede aún sobrevivir la cultura? Revista Colombiana De Educación: núm. 42. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5475/4502>

Bourdieu, P. (2002b). Por un nuevo internacionalismo. Revista Colombiana de Educación. Núm. 42. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5479/4505>

La Ferla, J, Reynal, S. (2012). Territorios audiovisuales: cine, video, televisión, documental, instalación, nuevas tecnologías, paisajes mediáticos. Buenos aires: Librería.

Weibel, P., Won, I. R., Brayer M-A. (2008). Youniverse. Sevilla: Fundación BIACS.

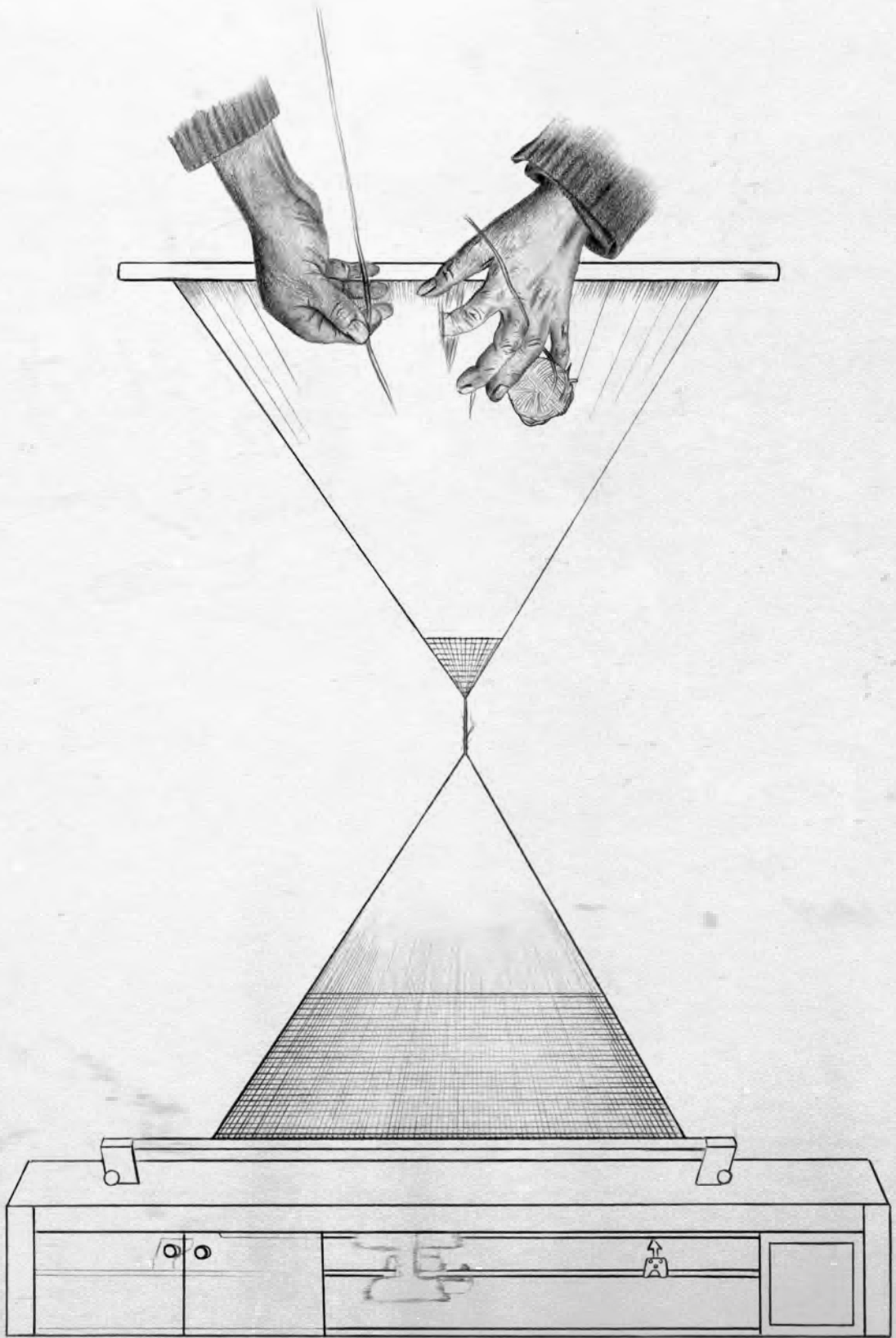
## ***Sección 3***

---

# **Haceres y Saberes Situados**







## *Sección 3*

---

**Reflexiones en voz alta:  
investigación teatral entre  
metodologías feministas y  
educación popular**

*Reflections Out Loud: Researching  
in Theater between Feminist  
Methodologies and Popular Education*

**Luz Elena Luna Monart**

## Resumen

Este documento plantea algunos interrogantes y sus posteriores reflexiones que surgieron de dos investigaciones sobre el teatro de mujeres, realizadas desde el campo de la educación popular y los estudios de género; preguntas e inquietudes que nacieron a partir de mi cercanía con un grupo de mujeres afrodescendientes, desplazadas de la costa Pacífica colombiana, quienes han sido mi objeto de estudio y con las que llevo trabajando hace más de una década.

Se tomará, como punto de partida, mi experiencia de trabajo, para posteriormente proponer algunos aspectos que considero relevantes y que han sido retomados desde la educación popular y las metodologías feministas, especialmente para el abordaje de trabajos de campo donde las artes son mediadoras en procesos sociales.

**Palabras clave:** *investigación en teatro, metodologías feministas, educación popular, mujeres desplazadas afrodescendientes.*

## Abstract

This document raises some reflections and questions that emerged from two research works on women's theater, carried out from the field of popular education and gender studies; questions and concerns that were born from my proximity to a group of displaced Afro-descendant women from the Colombian Pacific Coast who have been my object of study and with whom I have been working for more than a decade ago. My work experience will be taken as a starting point, to later raise aspects that have been taken up from popular education and feminist methodologies; especially for the approach of fieldwork where the arts are mediators in social processes.

**Keywords:** *research in theater, feminist methodologies, popular education, displaced women of afro-descendants, the arts as mediators.*

## Consideraciones preliminares

Comencé a investigar sobre teatro de mujeres a raíz del trabajo de grado en la Maestría en Educación Popular y Desarrollo Comunitario, que le dio un enfoque a mis procesos e intereses académicos, complementados con los diversos campos disciplinarios por los que transito en la vida: la comunicación social, como carrera de pregrado; el teatro, como un espacio ligado, en un principio al placer y entretenimiento; y, posteriormente, mi trabajo desde lo pedagógico y los estudios de género, campos que investigo desde el doctorado<sup>1</sup>.

Siempre me he interesado por enfocar el trabajo hacia las mujeres y conocer de cerca las múltiples formas de ser y construirse, en una sociedad que constantemente nos recuerda lo diferente que somos con respecto de los hombres. Fue así como una tarde cualquiera, en el año 2007, al terminar la clase con mis estudiantes de artes escénicas, visité el Teatro La

Máscara<sup>2</sup> (por ser un grupo cercano a mis inquietudes personales y profesionales) que trabaja especialmente con mujeres y para mujeres, generando niveles de conciencia y sensibilización sobre las diversas violencias de las que ellas son víctimas y haciendo, también, un trabajo de fortalecimiento y recuperación de su autoestima.

---

1. Doctorado en Humanidades en Línea de Estudios de Género.

2. El colectivo Teatro “La Máscara”, es un grupo de mujeres artistas que desarrolla una labor de formación y creación teatral con comunidades vulnerables, con el fin de difundir el teatro de mujeres a partir de las demandas, los desafíos y las reivindicaciones expresadas por dichas comunidades. Igualmente realiza montajes escénicos que trabajan y concientizan sobre temas de género, con actrices naturales y profesionales.

Me movía el interés por conocer, de manera puntual, el montaje que estaban realizando con un grupo de mujeres adultas, afrodescendientes o negras<sup>3</sup>, desplazadas de la Costa Pacífica colombiana, quienes llegaron al teatro gracias a la Hermana Alba Stella<sup>4</sup>, una mujer que les brindó ayuda en un primer momento, cuando llegaron al albergue Daniel Guillard, enseñándoles las lógicas ciudadanas y, sobre todo, recuperándoles la confianza y el amor propio.

La hermana Alba Stella fue quien las encaminó al teatro, buscando un medio para sanarles el dolor dejado por el exilio y la muerte de sus seres queridos<sup>5</sup>.

De esta manera conocí el grupo de teatro “Aves del Paraíso”, conformado en el año 2005 e integrado por aquellas mujeres mayores de 60 años, actoras<sup>6</sup> naturales, quienes participaron en más de seis obras de creación colectiva que abordaban el tema de la violencia que habían vivido durante el exilio y su habitancia en la ciudad.

Esa tarde me aproximé a un trabajo que, debido a sus características, fue dando paso a ciertas hipótesis suscitadas por la proximidad con las personas (testigos) y los sucesos. Durante meses acompañé este proceso y fue así como conocí de cerca estas mujeres quienes, cada lunes, como una suerte de ritual instalado en su cotidianidad, concurrían al Teatro La Máscara.

---

3. A lo largo del texto se usará los términos: afrodescendientes por razones más de índole académico y porque está relacionado con hechos históricos como la esclavitud y la colonización (Curiel, 2015). Sin embargo, las cuatro mujeres objeto de estudio de la investigación, no se encuentran familiarizadas con esta palabra, pues se reconocen como mujeres negras por su color de piel y saberes culturales, por esta razón también se usará la palabra “negra”. No obstante, expreso mi inconformidad con estas categorías que uso para nombrarlas: “mujeres afrodescendientes”, “negras” o “desplazadas”, por el hecho de sentir que contribuyo a la consolidación de unos imaginarios que las construyen desde unas identidades que parecen fijas, como si solo fueran eso.

4. La Hermana Alba Stella Barreto fallece en el año 2019, exdirectora de la Fundación Paz y Bien, una fundación religiosa que brinda ayuda y apoyo a las personas del sector de la comuna 13 del Distrito de Aguablanca en Cali donde quedaba ubicado el albergue.

5. La población objeto de la investigación referida, se compone de un grupo de mujeres afrocolombianas expulsadas de sus territorios entre los años 2000 y 2002, periodo en el que el desplazamiento forzoso en Colombia eleva sus cifras, alcanzando el registro más alto reportado desde el año 1985, según CODHES (2000). En principio, llegan al albergue de la Fundación Daniel Guillard, ubicada en el Distrito de Aguablanca, al oriente de la ciudad, entre los años 2000 y 2002, instalándose en cambuches improvisados de plástico y madera. Más que un lugar de paso, este fue su lugar de vivienda durante más de cuatro años

6. En esta investigación se usará el término “actoras” y no actrices como tradicionalmente se dice a las personas que representan personajes en el escenario teatral y otros escenarios. “Actoras” hace relación a la representación escénica, que no solo es realizada con su cuerpo físico violentado, sino también con la fuerza que ha tomado su palabra a través del teatro de mujeres (Luna, 2011). Una interpretación retomada del concepto “actoras sociales” de Touraine (1996).

Como mujer, madre y pedagoga, con inquietudes que siempre he llevado en medio de lo que podría llamar un «exilio de género culturalmente establecido», no eran pocas las preguntas que surgían en medio de ese “ritual” (Luna, 2011) y eran muchos los deseos de hacer con él algo que aún no me quedaba claro en aquel entonces: ¿qué y cómo iba a trabajar con estas mujeres marginadas por la violencia? ¿Qué quería mostrar de ese proceso al que ellas, con toda su fuerza, se entregaban? ¿Cómo podría comprender, como mujer mestiza, las diversas y múltiples violencias de las que eran víctimas este grupo de mujeres afrodescendientes?

Como docente de una facultad de artes escénicas podía intuir lo que el teatro iba logrando en la vida de cada una de ellas, después de vivir el exilio y luego la insolidaridad de quienes habitamos esta ciudad. Con el tiempo, estas ideas se fueron cristalizando en mi primera investigación *La construcción de actoras sociales a través del teatro de mujeres*<sup>7</sup>, que consistía en una sistematización de la obra de teatro *Nadie nos quita lo que llevamos por dentro*; esta obra

corresponde al primer montaje que este grupo de mujeres realiza con el teatro La Máscara y narra el momento de la huida de sus territorios y la llegada a la ciudad.

Con este trabajo investigativo se generó un acercamiento a lo que era el teatro para ellas y los alcances que este podría o no tener en sus nuevos proyectos de vida, teniendo en cuenta que el escenario les brindaba la posibilidad de hablar de sí mismas, sin el miedo a ser juzgadas; además les proporcionaba, así fuera momentáneamente, un reconocimiento de aquel público que, además de escucharlas, lloraba con ellas y las aplaudía.

Sin embargo, surgían nuevas inquietudes que me adentraron en una búsqueda por comprender las razones, tal vez de orden cultural, que cargan sus historias de vida de tantas violencias.

En esa cercanía con ellas y dada la necesidad de ampliar y comprender cómo el teatro se les transformaba en un espacio político, de encuentro y denuncia sobre la situación de opresión, discriminación, violencia

---

7. Investigación realizada para el trabajo de grado de la maestría en educación con énfasis en popular y desarrollo comunitario de la Universidad del Valle, año 2011: Disponible en: <https://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=2&sid=baf42d-ca-8943-4630-bb3a-48f5d55a7bfd%40sessionmgr4007&bdata=JmxhbmMc9ZXMmc2l0ZT1lZHMtb-Gl2ZQ%3d%3d#db=cat07246a&AN=udv.798566>



y marginalidad que han vivido, decidí iniciar una nueva investigación en el contexto de un doctorado en estudios de género, con el fin de preguntarme sobre la construcción de sus identidades (de género) representadas en el escenario, teniendo en cuenta que ellas cuentan sus historias de vida en las obras y, por tanto, se representan a sí mismas.

Me movía entonces el interés por comprender, más a fondo, lo que significa el teatro para ellas, pero también parecía necesaria la pregunta sobre “la experiencia” (Scott, 2001) de este tipo de representación teatral, es decir, lo que implicaba sacar a la luz sus historias y las consecuencias de ello para sus vidas; comprender bajo qué discursos y prácticas se ha posicionado dicho discurso escénico, produciendo la experiencia que ellas cuentan, como mujeres afrodescendientes.

Iniciando esta investigación, en el año 2015, una de ellas falleció de un infarto y, un mes antes de escribir este artículo, otra de ellas murió por diversos problemas de salud. Aunque eran mujeres de avanzada edad, puedo decir que sus últimos años en esta ciudad no fueron fáciles, no solo por la pobreza en la que vivieron

en este nuevo contexto y de la que nunca pudieron salir, sino porque sus identidades de mujeres racializadas, desplazadas y campesinas parecía ponerlas en desventaja frente a las mujeres urbanas. Sus saberes de cantadoras, lavanderas, cuidadoras, yerbateras, cuenteras y decimeras, entre otros, no están avalados por la academia y, más aún, las suyas son prácticas culturales que no hacen parte de la economía de este país: son considerados oficios del cuidado y, por tanto, mal pagos y poco apreciados; o son valorados como folclor, del que casi nunca se lucran los artistas que exaltan sus comunidades.

En medio de estas realidades, aquella última investigación me generó interrogantes sobre mi lugar como académica e investigadora y me confirmó el papel determinante de las artes -en este caso el teatro de mujeres- en un mundo que pierde, cada vez más, la posibilidad de encontrarse con *las otras*, desde las diferencias.

## Situar el conocimiento

Al entrar en contacto, en tales investigaciones, con este grupo de mujeres que han vivido experiencias disímiles a las mías, bien sea por su condición de raza, etnia, clase social o nivel académico (por citar algunas categorías que se cruzan y se interponen<sup>8</sup>) y por mucho que desde la academia se trate de comprender y analizar las discriminaciones y múltiples violencias que ellas viven, reconocer la particularidad de las experiencias que propician sus relatos es lo que me ha llevado a entender la importancia de no construir una sola historia (Adichie, 2009) que las homogenice y legitime categorías propias del discurso social hegemónico.

Teniendo en cuenta que en los montajes teatrales donde ellas han participado contando sus historias, la fuerza de la escena no radica en el montaje teatral, sino en el testimonio de estas mujeres que le hablan al público (Cornago, 2009) y bajo el supuesto de que lo más verdadero es el relato del propio sujeto, aquel

que lo vivió realmente y en carne propia, se puede correr el riesgo de tomar *“como evidentes las identidades de aquellos cuya experiencia está siendo documentada”* (Scott, 2001, p. 47), *“naturalizando”* ideológicamente las desigualdades socioeconómicas que imperan (Moore, 1998; Stolcke, 2000).

La comprensión de este aspecto es lo que me lleva a trabajar siempre desde sus propios testimonios, visibilizando la heterogeneidad existente entre sus puntos de vista (Harding, 1987; 1991), dándoles voz para conocer sobre sus experiencias, a través del escenario teatral.

Desde esta visión epistemológica, la bióloga Donna Haraway<sup>9</sup> (1989) aporta un aspecto relevante con su propuesta basada en los «conocimientos situados», puesto que defiende una mirada parcial y situada en sujetos concretos, con situaciones y realidades concretas. Es así como, dentro de mis experiencias de trabajo, la objetividad -si es que existe- visibiliza mi rol, es decir, mi lugar de investigadora en el proceso: sus contingencias, sus reflexiones, sus parcialidades, etc. (Haraway, 1989); no pretendo llegar a respuestas

---

8. Se refiere a la interseccionalidad, término usado comúnmente en estudios de género.

9. Donna Haraway con su metáfora del ciborg (organismos cibernéticos, que comparten características humanas, de animales y máquinas), aporta desde su postura construida a partir de la liberación política y la crítica a la globalización.

concretas: por el contrario, pretendo conocer distintas maneras de ver que permitan ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio sin imposiciones académicas. *“Por ello, los conocimientos situados van a apelar a la generación de un conocimiento crítico que, a partir de conexiones parciales, tenga efectos en la construcción de mundos menos organizados en torno a ejes de dominación”* (Goikoetxea y García, 2014, p. 101).

En esta vía, mis inquietudes investigativas están enmarcadas en las corrientes posestructuralistas, ligadas al campo de la educación popular y las metodologías feministas, las cuales convergen en deconstruir los discursos hegemónicos que homogenizan la realidad de las mujeres; teniendo en cuenta que, dentro del marco posestructuralista, la metodología feminista reconoce el papel reflexivo de la investigadora como productora de conocimiento, donde la experiencia juega un papel importante y se constituye como un camino para enriquecer el intercambio de información.

Por otro lado, el acercamiento a este grupo de mujeres, en el trabajo de campo para la recolección de la información, ha sido siempre un proceso sistemático que no finaliza al obtener la información requerida; por el contrario, se da una comunicación constante, a fin de aclarar algo que no se entiende, de preguntar sobre

un aspecto que no se mencionó, de encontrarnos a conversar en lo que, para mí, es un interés investigativo y lo que para ellas es la vida. El hecho de tener una amiga, de poder contar con alguien.

No se trata, exclusivamente, de recoger la información de primera mano, sino de generar el ambiente para que ese relato sea lo más sincero posible, para revivir la historia de una manera compartida (entrevistador/entrevistado) (Bourdieu, 2005) y permitirnos la belleza de compartir, aprendiendo de otras experiencias y realidades.

Al respecto, hay que anotar cómo «las teorías autobiográficas feministas» han jugado un papel relevante por su interés de visibilizar los escritos de las mujeres en los años setenta, lo que permitió la construcción del sujeto femenino, desafiando la historia tradicional en relación con las múltiples formas de ser mujer en un contexto social e histórico determinado (Smith y Watson, 1998). *Son precisamente los significados específicos los que asumen los cuerpos en sus contextos singulares, los que deben ser analizados en relación con factores sociales y estructurales* (Lagarde, 2011; Scott, 2011).

## La comunión de dos miradas: educación popular y feminismo

Desde la perspectiva de la Educación Popular, se retoma el concepto «pedagogía liberadora» como pensamiento filosófico, propuesto por el educador brasileño Paulo Freire, quien habla de la educación como «una experiencia política pedagógica» que debe incidir en la transformación de las personas construida desde el diálogo de saberes.

Si bien es cierto que la Educación Popular trabajó por la emancipación de los oprimidos y por la equidad de clases, los movimientos de mujeres vinculados en estos procesos, no representaban, necesariamente una pedagogía feminista (Cruz, 2009). Debido a la ausencia de mujeres en este campo de trabajo, poco a poco se conformaron grupos y movimientos de mujeres que empezaron a trabajar procesos pedagógicos, especialmente en sectores populares, analizando la discriminación, la exclusión y la opresión por razones de etnia, clase y género, y dieron lugar a la Educación Popular Feminista (Rapacci y Lozano, 2011) que ha permitido a muchas

mujeres, especialmente de sectores populares, organizarse y reflexionar sobre la vida cotidiana, participando activamente para transformar prácticas y discursos de opresión en sus contextos diarios. En este sentido, la argentina Claudia Korol (2020) expone que *“La pedagogía popular feminista intenta ser un camino para la interlocución entre las experiencias de resistencias a las distintas opresiones”* (p.185), para que al interior de ellas mismas puedan crearse otras maneras de habitar.

Si bien es cierto que en el campo de la Educación Popular feminista existe un gran avance, pues permite una formación que contribuye a emancipar las mujeres desde sus contextos cotidianos, potencia y fortalece cualidades de liderazgo, crea redes de apoyo entre las mujeres y les permite abrir espacios laborales para sí mismas, trabajar en comunidad y generar dichos espacios, esta no construye, necesariamente, relaciones horizontales, ni genera diálogo de saberes.

Pensarse un feminismo en Latinoamérica implica poner de presente un contexto colonial, en el que las mujeres negras e indígenas fueron violentadas en sus propios territorios, despojadas de sus creencias, de sus familias, puestas como sirvientas de hombres y mujeres blancas; porque estas prácticas fueron instaladas, precisamente, en la colonialidad y

naturalizadas culturalmente. Esto permite entender muchas de las experiencias de discriminación que viven actualmente las mujeres racializadas, provenientes de zonas rurales, que llegan a las ciudades en situación del desplazamiento forzoso. ¿Cuánta discriminación y racismo está presente en muchas de las actividades y prácticas realizadas en el marco de propuestas liberadoras para las mujeres? Pienso, sobre todo, en aquellos procesos que pretenden “educar” y “enseñar” a estas poblaciones desde una hegemonía impuesta, sin respetar sus expresiones y formas particulares de construirse como mujeres (Korol, 2010).

En contextos mediados por la educación popular feminista, aquellas mujeres deben tomarse la palabra, y nosotras, *las otras*, las que abrimos o coordinamos los encuentros, permitirnos escuchar sus propias realidades y aprender de ellas, evitando que en los espacios de encuentro y aprendizaje se tomen decisiones por ellas o, lo que ocurre con mucha frecuencia, que continúen siendo los hombres del contexto, aquellos que trabajan de la mano de quien realiza la intervención, los considerados como “personas claves” para hablar o decidir quién

puede brindar la información.

Por esta razón, en la investigación y la interacción con las comunidades se hace imperiosa la necesidad de tener en cuenta que las mujeres no somos iguales a los hombres, ni tenemos igualdad de oportunidades, aunque, en teoría, vivamos en un Estado democrático y hayamos ganado muchos derechos consignados en la constitución política a partir de diferentes convenios y leyes. En la práctica, la transformación de lo cultural, de lo que rige el orden social y construye los imaginarios sociales, va a otro ritmo.

Esto lo he ido aprendiendo en mis encuentros con estas mujeres, en las conversaciones al calor de un tinto, en la cocina, mientras hacemos de comer: me enseñan sobre medicina cuando hablan del uso de las plantas; sobre cocina cuando me explican cómo se hace una leche de coco o un arrechón<sup>10</sup> mientras ríen y discuten sobre lo que va o no va en la receta, según la región de donde provienen; si algo funciona o no funciona, según sus experiencias; sobre el mundo espiritual cuando comentan que una planta debe estar a la entrada del apartamento o me regalan la sábila

---

10. Bebida alcohólica. Es uno de los derivados del viche más famosos. Su aspecto es de color gris y su textura es mucho más densa que las demás. Incluye clavos, canela, miel de abejas, borjón, leche condensada, hierbas especiales (...) Recuperado de <https://www.revistaarcadia.com/agenda/articulo/viche-arrechon-tumbacatre-una-breve-guia-a-las-bebidas-tradicionales-del-pacifico/77143/>

para que me cuide y haga un remedio, o cuando me consiguen, a la orilla del río Cauca, el anamú o la verberna. Mujeres que apenas saben leer y escribir me han enseñado a ver desde su mundo, y he ido construyendo, en el encuentro con ellas, una nueva forma de ver mi mundo (Freire, 2006).

Por esta razón, cada vez se hace más clara la necesidad de tener en cuenta en la investigación y la interacción con las comunidades el hecho de que las mujeres no somos iguales, ni tenemos igualdad de oportunidades; cuando nos adentramos en el estudio de otras culturas, movimientos o colectivos que se separan de nuestras creencias y formas de vida, entramos en comunión, en un diálogo de escucha, de aprendizaje mutuo, partiendo de la mirada y la visión del grupo que estudiamos o con el que realizaremos la interacción, y no solamente de nuestras creencias y verdades (Xiquin, 2008).

Para concluir, surgen, entonces, nuevos interrogantes: ¿cómo reconocer las diferencias, para lograr que nuestros propios intereses investigativos no sean excluyentes? ¿Cómo lograr mermar la diferencia entre la práctica y la teoría? ¿Cómo permitir que práctica y teoría se complementen y no que se conciban como dos campos distintos? ¿Cómo evitar caer en la “trampa” académica?

## A manera de conclusión: tejiendo puentes

Para tratar de dar respuesta a las preguntas anteriores, planteo un aspecto que considero fundamental en los procesos de investigación con comunidad: la posibilidad de relacionar *teoría/práctica*, vinculando dos campos que, en lugar de ser contrapuestos, son enriquecedores, ya que ubican la teoría en un contexto específico.

¿Cómo evitar caer en la “trampa” académica? Al retomar esta última pregunta, que cierra el aparte anterior me refiero, específicamente, a ser consciente de trabajar con una metodología particular, la más adecuada con estas mujeres; de seguir mis intereses e inquietudes investigativas sin ubicarme en la posición de académica “de persona estudiada, que está haciendo un trabajo para la universidad”, como se referían ellas a mí cuando las conocí. En este aspecto entendí, poco a poco, que me consideraban una mujer llena de privilegios, no solo por estudiar un posgrado, sino por ser blanca o mestiza, ciudadana y trabajar en una universidad. Tal vez, frente a las

lógicas modernas de éxito que rigen nuestra sociedad dentro de un mundo capitalista, en relación con ellas, [desafortunadamente] lo soy.

Realizar una investigación desde la perspectiva de la educación popular feminista implica tener presente la colonialidad, que aún persiste en muchas prácticas y métodos, y en todo lo que configura nuestra propia historia de vida. Sé que, ante ellas, estoy ubicada en un lugar de privilegio (que no excluyo/rechazo, desairo, desestimo, pero si lo cuestiono, porque en esos privilegios hay vestigios de colonialidad); no obstante, nuestra relación de amistad permite que, actualmente, pueda devolverles un poco de todo lo que me han brindado en estos años; lo hago desde el afecto sincero, desde una admiración profunda hacia ellas y desde pequeños apoyos económicos, cuando lo requieren. Este aspecto o condición, en mi relación con ellas, me genera una pregunta por las relaciones de poder y la importancia de no reproducirlas (Gregorio, 2014). Al contrario, debemos pensarnos siempre desde el diálogo y la construcción conjunta de una nueva relectura el mundo (Freire, 2006).

En el ámbito académico se ostenta una peculiar arrogancia al emprender debates sobre teoría feminista, sin entrar a analizar nuestras numerosas diferencias y sin conceder

espacio a las significativas aportaciones de las mujeres pobres, Negras, del tercer mundo y lesbianas (Lorde, 1984).

De esta manera, acercarse a la construcción de un nuevo conocimiento, desde los propios testimonios de las actoras del proceso, implica, en primer lugar, realizar una reconstrucción histórica de la experiencia, visibilizando la lógica interna de la misma, sus conflictos, el lugar de significación que cada actora le otorga a la misma. Aquello de “volver sobre la experiencia a través del relato”, y en este caso en particular, desde el teatro de mujeres, ha sido algo emancipador y político para este grupo de mujeres, en el sentido de “volver sobre lo hecho” y poder negociar los diferentes puntos de vista que cada actora tiene sobre la experiencia. La posibilidad de contar sus propias historias en el escenario, bien sea para profesionales o no, se convierte en un mecanismo importante y necesario para entender y darle sentido a la experiencia social, en un mundo cada vez más difícil de abordar (exclusivamente) desde la racionalidad instrumental; se trata de otorgarle valor a la experiencia desde la indagación sobre la propia condición humana, en su dimensión sensible.

Finalmente, la elección de un método, un modelo o procedimiento metodológico resulta, a su modo, una

suerte de conjuro, una apuesta política de la investigadora. Se reivindica el trabajo académico como un camino de reflexión personal y construcción de sociedad, probablemente ante los “hechizos” de una cultura patriarcal que han socavado, por tanto tiempo, nuestras condiciones de mujeres; de lo contrario perdería el sentido de abrir puertas y caminos para el conocimiento.

## Lista de referencias

- Amigot, P. y Pujal, M. (2009). Una lectura del género como dispositivo de poder. *Sociológica (México)* 24 (70), pp.115-151.
- Arana, I. y Rapacci, M. L. (2013). La Educación Popular feminista, una perspectiva que se consolida. En L. Cendales, & e. al, *Entretejidos de la educación popular en Colombia: CEAAL* (pp. 81-97). Bogotá, D.C: Ediciones desde abajo.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Castellanos, G. (1994). *Laughter, War and Feminism. Elements of Carnival in three of Jane Austen's Novels*. New York: Peter Lang.
- Cendales, L., y Torres, A. (2006). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. *La piragua. Revista latinoamericana de educación y política*, pp. 29-38.
- Chodorow, N. (1989). *Feminism and psychoanalytic theory*. Cambridge: Polity Press.
- CODHES. (2000). ¿Prevenir o curar? Boletín No. 33. Recuperado de: [https://issuu.com/codhes/docs/boletin\\_33](https://issuu.com/codhes/docs/boletin_33)
- Cruz, A. (2009). Construcción de paradigmas emancipadores desde la equidad de género. *La piragua. Revista latinoamericana de educación y política*, pp.108-114.
- Fries, L., y Facio, A. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Revista Academia*, vol. 3, No. 6, pp. 259-294.
- Goikoetxea, I. G., y García, N. (2014). Producciones narrativas: una propuesta metodológica para la investigación feminista. En I. Azkue, M. Luxán, M. Legarreta, I. Z. Gloria Guzmán, & J. Carballo, *Otras formas de (Re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (pp. 97-110). Universidad del País



- Vasco, Hegoa, Seminario Interdisciplinar de Metodología de Recerca Feminista (SIMRF).
- Gregorio, C. (2014). Traspasando las fronteras dentro-fuera: reflexiones desde una etnografía feminista. *Revista de antropología Iberoamericana*, vol. 9, No. 3, pp. 297-321.
- Hleap, J. (1996). *Siste-matizando experiencias educativas. La piragua*. *Revista latinoamericana de educación y política* (16).
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Lorde, A. (2003). *Las herramientas del amo nunca desmontan la casa del amo*. En L. Audre, *La hermana, la extranjera* (pp. 115-120). Madrid: Horas y horas.
- María, S., y Valerie, M. (15 de 02 de 2011). *Educación Popular y epistemología feminista. Una integración necesaria*. [Entrada de Blog]. Recuperado el 17 de 03 de 2014 de "Aportes pedagógicos": <http://aportespedagogicos.blogspot.com/2011/02/educacion-popular-y-epistemologia.html>
- Rodríguez, A. N. (2003). *El género: una categoría útil para el análisis de los movimientos sociales*. Madrid: Universidad Complutense.
- Scott, J. W. (1990). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. En *Historia y genero de las mujeres en la Europa Moderna y contemporánea*, pp. 23-56. Institució Alfons el Magnànim: España.
- Scott, J. W. (Julio 2001). *Experiencia*. *Revista La Ventana*, Vol. 2, n. 13, pp. 42-73.
- Serret, E. (1999). *Hermenéutica y feminismo: por qué es interdisciplinaria la teoría de género*. *Iztapalapa*, 45, pp.17-26.
- Smith, S., & Watson, J. (1998). *Women, autobiography, theory*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Torres, A., y Mendoza, C. (2013). *La sistematización de experiencias en la educación popular*. En L. Cendales et al. *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (pp.155-184). Bogotá, D.C: CEAAL: Ediciones desde abajo.
- Xiquín, C. G. (2008). *La cosmovisión maya y las mujeres: aportes desde el punto de vista de una AJQ IJ (Guia espiritual) KAQCHIKEL*. Guatemala: Editorial Ministerio de Cultura y Deporte. Biblioteca "Cesar Brañas".

## *Sección 3*

---

**Pintores del día domingo: ¿quién  
puede ser/está autorizado/  
legitimado como *creador hoy*?**

*Sunday painters: who can be/is  
authorized/ legitimized as a creator  
today?*

**Margarita Ariza Aguilar**

## Resumen

El presente texto trata de las construcciones culturales que impregnan la obra de los creadores y dan lugar a los procesos de evaluación y, con ello, a las posibilidades de legitimación en el campo del arte. La reflexión busca responder al ensayo *Materia oscura, arte activista y esfera pública de la oposición* de Gregory Sholette. El texto trata de prácticas artísticas tan diversas como los *Tazones de Gallo* de Ai Wei- Wei, que pone en tensión los conceptos de original y copia (y su valoración estética y las particularidades de asignarles un valor comercial), que pueden llegar incluso a la especulación, y los trabajos de grado de Dayana Camacho *Puesta en abismo* y Diego Salas *Con el mundo auestas*, que generan igual tensión sobre los conceptos “mundo del arte” y “materia oscura”, en términos de visibilidad y exclusión, a los que pueden someterse los creadores y sus prácticas. El texto pretende dar cuenta de las construcciones culturales que impregnan las dinámicas de valoración y legitimación, así como de las formas de relación entre los agentes del campo, con el fin de abrir interrogantes sobre las posibilidades en el ejercicio de la práctica artística que el mundo contemporáneo nos exige.

**Palabras clave:** *prácticas creativas, creadores, creación, campo del arte, valoración, trabajo artístico, artista empírico, materia oscura.*

## Abstract

The present text deals with the cultural constructions that permeate the work of creators and give rise to the processes of evaluation and, with it, the possibilities of legitimization in the field of art. The reflection seeks to respond to the essay *Dark Matter, Activist Art and the Public Sphere of Opposition* by Gregory Sholette. The text deals with artistic practices as diverse as Ai Wei-Wei's *Ai Wei-Wei Rooster Bowls*, which puts the concepts of original and copy (and their aesthetic evaluation and the particularities of assigning them a commercial value) into tension, which can even reach speculation) and the graduate works of Dayana Camacho *Puesta en abismo* and Diego Salas *Con el mundo auestas*, which generate equal tension on the concepts "art world" and "dark matter", in terms of visibility and exclusion, to which creators and their practices can be subjected. The text aims to give an account of the cultural constructions that permeate the dynamics of valuation and legitimation, as well as the forms of relationship between agents in the field, in order to open up questions about the possibilities in the exercise of artistic practice that the contemporary world demands of us.

**Keywords:** *creative practices, creators, creation, art field, valuation, artistic work, empirical artist, dark matter.*

El interés por escribir este texto surge a partir de la lectura del ensayo *Materia Oscura, Arte Activista y la Esfera Pública de Oposición* del artista Gregory Sholette, así como de una conversación sostenida, en medio del tráfico nocturno, por la carrera quinta en Cali, con Fabio Melecio Palacios, artista y docente del Instituto Departamental de Bellas Artes, nuestro lugar de trabajo, desde donde pensamos el campo de la creación. También lo motivan los trabajos de dos jóvenes artistas profesionales, cuyas obras se exponen en relación con las labores de sus padres, ambos artistas empíricos.

Para contextualizar al lector sobre el ensayo de Gregory Sholette y sobre mi respuesta a su invitación<sup>1</sup>, quiero citar algunos conceptos fundamentales, en la comprensión de las dinámicas del campo del arte internacional, que pueden extrapolarse a nuestros contextos y que él define en su ensayo *Mundo del Arte*.

---

1. "(...) mi texto invoca a académicos progresistas y a artistas para que inicien su propia crítica de lo que yo, un tanto maliciosamente, llamo la "Materia Oscura" artística del mundo del arte" (Sholette, p. 6).

Sholette (2015) describe, de esta manera, el campo y los agentes de la creación y, particularmente, las dinámicas del mercado del arte; a su vez, la gran masa creativa excluida e invisibilizada por los mecanismos de este último:

Me refiero a la economía transnacional integrada de casas de subastas, marchantes, coleccionistas, bienales internacionales y publicaciones especializadas que, junto con los curadores, artistas y críticos, reproducen el mercado, así como el discurso que influencia la apreciación y demanda de obras de arte de gran valor". (p.4) (...)

*Materia Oscura artística del mundo del arte o materia oscura creativa*, señala como "el grueso de la actividad artística que, sin embargo, permanece a la sombra de la actividad del mundo de arte", en la que incluye las "prácticas de carácter informal, artesanías caseras, memoriales improvisados, galerías de arte del internet, la fotografía y la pornografía amateur, los pintores del día domingo, los boletines autopublicados y los fanzines" (p. 10).

Así, desde la tensión entre estos dos conceptos, Sholette (2015) realiza una pregunta fundamental sobre el impacto de los artistas informales en la cultura contemporánea y hace un llamado para discutir sobre esa gran masa de creadores, hasta el momento en la sombra. Por otra parte, el espíritu de su ensayo conlleva una invitación a revisar la valoración que hacemos de estas prácticas, que está relacionada con la noción de valor artístico. Sin embargo, no solo se queda allí, en el Mundo del Arte, sino que nos proporciona el terreno ideal para hablar del «respeto», es decir, la valoración que hacemos del trabajo de las personas y de ellos mismos como sujetos.

Lo anterior permite hacer visibles las construcciones culturales que permean las dinámicas y las formas de relación entre los agentes del campo, aquellos que se incluyen y se categorizan desde su “importancia”, así como el uso de las formas del consenso valorativo que, en términos de Rancière, excluye los sujetos excedentarios<sup>2</sup>. Por último, Sholette abre un amplio panorama de las opciones de los creadores en el ejercicio de la

---

2. Rancière (2006) afirma: “La esencia del consenso es la anulación del disenso como distancia de lo sensible consigo mismo, la anulación de los sujetos excedentarios, la reducción del pueblo a la suma de las partes del cuerpo social y de la comunidad política a relaciones de intereses y de aspiraciones de esas diferentes partes” (p.78).

práctica artística que les demanda el mundo contemporáneo.

## Conversación en el carro

Fabio, al igual que yo, está casado, tiene hijos y muchas responsabilidades. Hablábamos, hace varios años, después de abordar extensamente los temas de trabajo, de los desafíos a los que nuestros roles de padre y madre nos enfrentan a diario. Fabio, ese padre dedicado y exigente, ha alcanzado la distinción Premio Luis Caballero, que implica un reconocimiento de su trayectoria y de su obra; es, por lo tanto, un creador activo que se mueve, como pez en el agua, en los espacios institucionales y pensaría también que su obra circula extensamente en el mercado del arte. Adicionalmente, estudiaba los fines de semana en la Maestría de Estética y Creación de la UTP, lo cual le exigía desplazarse, todos los viernes y sábados, a tres horas y media de la ciudad. Y por si fuera poco trabajaba como profesor de secundaria en un colegio público de la ciudad, donde también enfrentaba el reto de educar rigurosamente y en el afecto, en un contexto donde la violencia es el pan de cada día, de la que él, incluso, ha sido víctima.

## Imagen 1

*En la imagen: Ana Carolina Estarita, Fabio Melecio Palacios y Margarita Ariza en la inauguración de la exposición África en Antioquia, Mandinga Sea, diciembre 3 de 2013.*



En mi caso, además de trabajar como decana de la Facultad de Artes Visuales y Aplicadas y docente del programa de Artes Plásticas, realizo proyectos y exposiciones, escribo textos curatoriales y estoy relacionándome siempre con otros creadores, gestores y directivos. Tantos compromisos suponen una vida “ocupada”, agendas con cuadritos de todos los colores, superpuestos, durante cada día de la semana.

Fabio y yo nos dirigíamos hacia la entrega final del Taller de Exploración Plástica, en el que hacía dupla con otra artista, Liliana Vergara. Era una noche lluviosa y el tráfico era tal que tuvimos tiempo de hablar sobre los procesos de creación de los estudiantes y sus resultados, hasta que, finalmente, terminamos conversando sobre las dificultades en la crianza de los hijos (en este momento en que las bandas de micro tráfico conquistaban



el Valle del Cauca). Fabio me contaba de su vida familiar en Palmira: los tres hijos, en edades escolares y universitarias; las fiestas y la disciplina del hogar frente a las salidas y el consumo de licor. Contrastábamos las costumbres de nuestras casas, diferentes, frente a los mismos escenarios; en mi caso, solo tengo un hijo, Simón, y le contaba a Fabio cómo nuestra casa siempre está llena, que muchas veces los amigos se quedan a dormir, que Simón tiene muchos amigos, que son como hermanos y que les encanta estar allí.

No alcanzamos a concluir mucho sobre las buenas prácticas de las relaciones con los hijos adolescentes, cuando me percaté que él, con tantas responsabilidades y siendo un artista tan activo, ¿a qué horas podría trabajar en su obra? Así se lo pregunté. Fabio guardó silencio, por un minuto, mirando hacia abajo, luego me miró y subiendo las cejas con un gesto muy suyo, me contestó: “Pues...por las noches, ... ilos domingos!”.

Esta respuesta me conectó a mi lectura de Sholette y la referencia a “Pintores del día domingo” (con toda su carga del “aficionado”, del “perteneciente a otra categoría”). La pregunta clave apareció: ¿Cuántos de nosotros, creadores del campo del arte, artistas docentes y empleados en otros oficios, realmente dedicamos las horas laborales a la producción de obra?

Ese mismo día, justamente, había estado conversando con otro profesor, sobre quien he escrito anteriormente, pues un día recibí la invitación para hacer un artículo sobre su más reciente exposición: José Horacio Martínez, cuya obra circula ampliamente en los más exigentes escenarios del campo del arte desde hace muchos años. Y no solo eso, sus trabajos se venden dentro y fuera del país, de manera permanente, a través de los galeristas. ¿Con qué razón conservaría, para ese momento, su trabajo como profesor de medio tiempo, aun cuando sus ingresos principales procedían del mercado del arte? Entre otras cosas ha figurado, varias veces, en el famoso Calendario Propal, dirigido a artistas de notable trayectoria.

- Pintores del día domingo: ¿quién puede ser/está autorizado/ legitimado ..... como creador hoy?

## Imagen 2

*Calendario Propal, 2017. Artista invitado José Horacio Martínez. Recuperado de <https://www.Carvajal.Com/index.Php/calendario-propal-2017-2/>*



Al parecer, esta dedicación le ha permitido trabajar disciplinadamente en la producción de su obra por más de quince años, asistir a las ferias y exposiciones sin mayor preocupación; sin embargo, él es entre todos, una excepción.

Así que, cuando Fabio respondió a mi pregunta, pensé incluso, con algo de humor, en esa acepción del *Pintor del día domingo*, tan peyorativa, (asociada en nuestro contexto, al pintor empírico, aquel que exhibe los

fines de semana, por ejemplo, en el parque del Peñón, en Cali), pero aplicada a nuestro trabajo como artistas, a muchos o a casi todos.

### Imagen 3

En la foto artistas del parque el peñón en la celebración de sus treinta años. Recuperado de <https://artistas-parque-penon.Com/>



Fue por esa vía, a través de las conversaciones sobre aquello que valoramos tanto (quienes sentimos que hacemos parte del campo “legítimamente”) y el reconocimiento de la postura con la que nos atrevemos a mirar (sea una cierta sensación de superioridad o, en su defecto, con abierta indiferencia) otras prácticas y otros creadores, que encontré en *Materia Oscura*, ese desafiante ensayo de Sholette, un lugar para preguntarnos por la valoración de nuestras las prácticas que decidimos incluir y aquellas que, decididamente, dejamos por fuera.

Como ya lo mencionamos anteriormente, el autor se propone explicar en su ensayo, con una metáfora de la cosmología, “la materia oscura”: es fundamental para todo aquello que hace parte del campo creativo y que se aparta, se excluye y se invisibiliza del lugar de atención/ reconocimiento/ valoración del campo creativo legitimado.

En nuestro contexto, este fenómeno se encuentra claramente determinado por las lógicas de circulación profesional de las artes, que se inician desde la misma academia, y

amplificadas luego en los escenarios del mercado del arte. La construcción de relatos de un único protagonista, como si en el proceso de la creación esto fuera posible, se deriva de un enfoque meramente capitalista, relacionado con la construcción de la marca de artista y la necesidad de extraer un beneficio económico para los agentes implicados en el proceso de comercialización.

Sumado a ello, la herencia de la jerarquización social derivada de la matriz colonial supone una clara estratificación social de los oficios; con ello las diferencias entre la «alta y baja cultura»<sup>3</sup> así como entre «artista y artesano».

Sholette (2015) explica esta configuración de la materia oscura:

“Este tipo de materia oscura resulta invisible, ante todo, para aquellos que presumen de gestionar e interpretar la cultura –críticos, historiadores de arte, coleccionistas, marchantes, curadores y administradores del arte–. Ella abarca prácticas

informales como las artesanías caseras, los memoriales improvisados, las galerías de arte del Internet, la fotografía y la pornografía *amateur*, **los pintores de día domingo**<sup>4</sup>, los boletines auto publicados y los fanzines. De todos modos, al igual que el universo físico depende de su materia oscura y energía, así mismo el mundo del arte depende de su creatividad en la sombra” (p.10).

Es así como el autor propone, en su ensayo, dar cuenta de la poca atención que se ha dedicado a esta «zona de sombra» y extiende una invitación, a académicos y artistas, para iniciar su propia crítica al respecto. Considerando esta desafiante proposición y abordando elementos del contexto local, este texto buscará cuestionar estas relaciones en torno a la valoración de lo artístico y el conjunto de construcciones culturales, representadas en las relaciones que se entretienen para construir el campo del arte.

---

3. La alta cultura (la tradición de privilegios connotada por la distinción de clase de las bellas-artes) que descalifica a la cultura popular (los subgéneros de la industria de masas y las estéticas cotidianas), y se interesaron en leer la cotidianidad social en un paisaje ya drásticamente transformado por los medios de comunicación (Richard, p. 70).

---

4. En negrilla por la autora.

En suma, retomando todos los temas propuestos en esta introducción, consideramos que sí existe una motivación para pensar la “valoración” y todo lo que de allí se desprende. Lo vivimos a diario en muchas de las lógicas de las instituciones, también desde la academia, entre los diferentes creadores - o, incluso, mucho más allá de lo que declaramos-: este “contenido” se encuentra inscrito y arraigado profundamente en las apuestas de un currículo oculto que se enseña a los estudiantes como una carga que se lleva, entre varios, de manera solemne, un bagaje que se transmite y hereda.

## 1. Respeto: prácticas solidarias

Se desperdiga, entre otras cosas, que el que vale es un artista que hace “obra”, por supuesto, con una mirada exclusivamente objetual. Vale más **y por tanto se respeta más** a este tipo de “artista” que a aquellos que investigan o han elegido el trabajo con la comunidad. Se valora más a éste que a quien se dedica a la docencia; son más respetables quienes hacen parte de ciertos círculos y, en esa medida, es necesario que sea con ellos con quienes se entable una relación cercana, incluso conveniente.

(...) Tomo de la mano a mi nuevo mejor amigo, ahora entro en las listas, me invitan e invito a las fiestas, (a la psicodélica reunión navideña), allí pertenezco...

*(Secreto al oído)*

En esta lógica, entonces, se construyen figuras de artista, sobre estas bases.

(...) ¡Esas asignaturas no valen la pena, son el relleno, “el ladrillazo”! Será mejor realizar exámenes de suficiencia para atravesar cuanto antes esa malla.

*(Comentario de pasillo)*

Allí hay voces que no merecen ser escuchadas y otras voces que, realmente, escucharemos más, generalmente voces con “autoridad”, voces bravas, graves y/o peludas. La consecuencia de ello está muy a la vista:

(...) *Es urgente*: inecesitamos figurar ya! ¡Cuanto antes! Hagamos amigos o seamos curadores, no importa que no escribas.

*(Conversación entre amigos)*

Contrario a esta lógica de competencia inmediatista e individualista, Sholette muestra una gran coherencia en la necesidad "urgente" de unas nuevas prácticas que valoren de otras maneras la realidad del mundo que habitamos: prácticas solidarias, el dar, construir las redes, compartir el conocimiento, lo que él mismo incluiría en las economías del dar y la diseminación. Su actitud, respetuosa y generosa en la escritura, nos abre paso en un camino donde todas las fuentes y pistas para profundizar en las prácticas y conceptos están abiertas. Es un camino de "migas de pan", al estilo de Hansel y Gretel, con la diferencia que éstas huellas son indelebles.

#### Imagen 4

*Ilustración para la historia hansel y gretel. Carl offtender (1812). Recuperado de [https://commons.wikimedia.org/wiki/file:offtender\\_hansel\\_und\\_gretel\\_\(1\).Jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/file:offtender_hansel_und_gretel_(1).Jpg)*



**Nota:** "Hänsel fue sembrando de migas todo el camino. La madrastra condujo a los niños aún más adentro del bosque, a un lugar en el que nunca había estado. Encendieron una gran hoguera, y la mujer les dijo: - Quedaos aquí, pequeños, y si os cansáis, echad una siestecita. Nosotros vamos por leña; al atardecer, cuando hayamos terminado, volveremos a recogerlos. A mediodía, Gretel partió su pan con Hänsel, ya que él había esparcido el suyo por el camino. Luego se quedaron dormidos, sin que nadie se presentara a buscar a los pobrecillos; se despertaron cuando era ya de noche oscura. Hänsel consoló a Gretel diciéndole: - Espera un poco, hermanita, a que salga la luna; entonces veremos las migas de pan que yo he esparcido, y que nos mostrarán el camino de vuelta". Recuperado de [https://www.grimmstories.com/es/grimm\\_cuentos/hansel\\_y\\_gretel](https://www.grimmstories.com/es/grimm_cuentos/hansel_y_gretel)

Esto tiene un gran sentido en un campo donde muchos ya no comparten sus fuentes, métodos, fórmulas y conocimientos; los ocultan al investigador visitante; no dan información, al curador que visita la ciudad, sobre otros colegas que trabajan en la línea de investigación y sospechan de aquel que quiere investigar en su práctica, creyendo que robará sus ejercicios (mejor le invitan a hacer la siestecita).

Por lo tanto, esta reflexión revisite una gran importancia en un campo creativo donde se considera al otro (artista-estudiante), al colega, al futuro colega, una competencia, no solo por el reconocimiento del que podría ser objeto, sino también por el acceso a los escasos lugares y recursos para la cultura.

Y, en esa línea de prácticas creativas solidarias, me parece preciso subrayar y destacar iniciativas lideradas por dos mujeres y sus colectivos de trabajo. Por una parte *Interferencia*<sup>5</sup>, que sentó las bases para un proyecto de resistencia desde lo editorial, con el Grupo de Estudios Empíricos Radicales y su proyecto, *El Secretariado/Bilingüe*, que ellos mismos definen como:

---

5. Una iniciativa auto gestionada y sin ánimo de lucro, ideada por Jimena Andrade y Marco Moreno, que comienza a actuar en julio de 2008 en Bogotá-Colombia, de la que hicieron parte Laura Flórez, Lina Pardo y David Osorio.

“Una estrategia de documentación, investigación y discusión de maneras de resistir a las desigualdades y exclusiones que existen en nuestro contexto como una posibilidad para enfrentar homogenización histórica y mediática en la que vivimos, mediante las diferentes maneras de documentación, la escritura, el trabajo con las comunidades, el apoyo a redes entre grupos afines (Julio, 2014, párr.1)

Este colectivo tradujo al español y puso en libre circulación, a través de la red, las publicaciones *Insurgencias poéticas: Arte Activista y acción colectiva* de André Mesquita y *Materia Oscura, arte y política en la era de la cultura empresarial* de Gregory Shollette.

Por su parte, Sonia Muñoz funda en 2005, en Cali, Colombia, *Archivos del Índice*, un proyecto sin ánimo de lucro que pone en circulación valiosos y pertinentes textos de las ciencias sociales y las humanidades, desde su sitio web de libre acceso. Su práctica implica, también, la traducción y la libre circulación. Adicionalmente dona el material impreso a centros de estudios e investigadores, con el fin de promover el pensamiento crítico y la creación intelectual. Las prácticas, anteriormente descritas, corresponden a lo señalado, por el

mismo Sholette, como “prácticas artísticas que invitan a la reflexión sobre las posibilidades y las formas de la creación hoy, y sus relaciones con lo político y la contra-esfera pública”. Prácticas que implican compartir el conocimiento, dar.

Y es gracias a ellas (mi inmensa gratitud por ello) que Sholette y sus preguntas llegan a nuestras manos.

## 2. Valoración de las Prácticas excluidas: los casos

Una de las preguntas que se hace Sholette y que es necesario tener presente a lo largo de este texto es: ¿qué sucedería con los fundamentos económicos e ideológicos del mundo del arte burgués, si a esta gran masa de prácticas excluidas se le diera igual consideración como arte? Desde esta pregunta revisaremos tres casos de prácticas artísticas que implican la valoración que se hace del trabajo de artistas empíricos o artesanos, en contraste con las creaciones legitimadas desde el campo profesional.

### 2.1. Porcelana y Distinción

El aprecio por la porcelana en la tradición china está asociado a connotaciones simbólicas que le otorgan un valor elevado y le asignan, a la más fina porcelana, un lugar reservado en el ritual de las familias imperiales y, por tanto, constituye un símbolo de poder. Sus cualidades, blancura y delgadez, incluso la transparencia, se asocian con la distinción. Por lo tanto, en la actualidad, se consideran como valiosas joyas cuyo valor depende de su antigüedad, color, calidad y procedencia.

Durante una visita al MuAC-UNAM, en Ciudad de México, pude apreciar la exposición del artista y activista chino Ai Wei Wei, quien se ocupa de la pregunta que Sholette formula, respecto de la valoración de lo artístico. El artista cuestiona el valor asignado a aquello que se considera una pieza maestra, o una antigüedad real, versus una imitación que reúne las mismas características materiales.

En su obra *Tazones con Gallo*, Wei Wei hace una crítica, justamente, al valor de los objetos y la tradición, cuyo valor simbólico y de uso no es posible medir en términos económicos. La pieza original fue vendida por



la conocida casa de subastas Sotheby's. Se trata de una *taza de gallo* de porcelana perteneciente a la dinastía Ming, gobierno durante el cual la porcelana alcanzó su más alto nivel de especialización. El valor de la transacción superó los 35,8 millones de dólares. Esta pieza fue adquirida por Liu Yiqian, un comprador que argumentó que le gustaba y consideraba que el precio era justo y, según lo asegura el periódico Portafolio, el precio inicial de 25 millones de dólares, alcanzó este récord en siete minutos. Para preguntarse por esta valoración, Wei Wei realiza la operación de duplicar o falsificar las tazas de la dinastía Ming, creando réplicas exactas, pero con una pequeña variación: en la base de éstas, en vez del sello original del fabricante, se aprecia un sello que traduce Falso Beijing: 假北京.

Adicionalmente, Wei Wei juega con los números: no exhibe una, sino 25 piezas, de las cuales solamente una se presenta boca arriba, para hacer referencia a ese "falso original".

### Imagen 5

*Pieza subastada en Sotheby's sello original. Recuperada de <http://spanish.peopledaily.com.cn/31614/8594866.html>*



- Pintores del día domingo: ¿quién puede ser/está autorizado/ legitimado ..... como creador hoy?

## Imagen 6

*Tazones con gallo, obra de Ai Wei Wei. Museo de Arte Contemporáneo UNAM, 2019.*



## Imagen 7

*Tazones con gallo. Chicken Cup, 2004. Fotografía: © Ai Wei Wei Studio.*



## Imagen 8

*Tazones con gallo. MuAC-UNAM, 2019.*



Sobre este trabajo, el curador de la exposición Cuauhtémoc Medina (2019), expone el interés del artista, que define como una «estética del valor»:

Como Ai Wei Wei ha declarado en una variedad de ocasiones, las relaciones entre lo “viejo y lo nuevo” y lo “verdadero y lo falso” son uno de los temas centrales de su trabajo y forman parte de una investigación de la estética del valor que define nuestra mirada sobre las obras de arte y los objetos culturales. De hecho, Ai Wei Wei debe mucho de su notoriedad a la provocativa forma en que, desde

mediados de los años noventa, tomó la capacidad transgresora de toda clase de categorías que subyacen en la tradición del *readymade* para intervenir artefactos que usualmente están conservados y protegidos bajo el criterio arqueológico de la autenticidad y la estética de la ruina que impera en el depósito del museo (p.12)<sup>6</sup>.

6. Publicado con motivo de la exposición Ai Wei Wei, Restablecer memorias (13 de abril al 6 de octubre de 2019). MuAC, Museo Universitario Arte Contemporáneo. UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México; (28 de noviembre del 2019 al 8 de marzo del 2020) MARCO, Museo de Arte Contemporáneo de Monterrey, Monterrey. ISBN 9786073016698.

Para el artista, cuyo lugar de enunciación es la revolución China, caracterizada por su afán de destruir lo viejo para consolidar lo nuevo, existe también una forma de resistencia en la medida en que, por un lado, recupera a su modo el valor de la tradición y, por otra parte, se contrapone a las lógicas que asignan un valor comercial a aquello que reviste, al interior de su cultura, otra significación.

Ai Wei Wei afirma:

Creo que nuestras ideas o juicios de valor, básicamente todo juicio humano, tiene que ver con el significado. El significado viene de nuestro juicio de cómo funciona un objeto. "¿Es eso real?" O, "¿es eso auténtico? ¿De qué época?" (...) Así que todo juicio de valor viene de una sociedad establecida. Es muy importante, para cualquier ser humano, hacer un juicio lógico y racional acerca de todo nuestro sistema. Probablemente lo último que queremos destruir sea ese sistema porque, de lo contrario, nos volveríamos locos: nadie confiaría en nada. El lenguaje sólo funciona porque refleja la realidad. Una vez que la realidad es cuestionable, el lenguaje pierde su poder. En mi obra, estoy interesado en ello. ¿Puedes hacer

que un falso parezca real? Por supuesto. Pero también, ¿puedes hacer que lo real parezca falso? (p.112).

Así, después de esta apropiación/ fabricación/falsificación realizada por un artista de renombre, ¿cuál sería, entonces, el valor asignado a esta pieza, o a las veinticinco? ¿Es el valor, por tanto, un asunto netamente económico? ¿Existe, en este caso, la contraposición entre el valor de lo artístico del artesano ancestral, versus el del artista profesional y consagrado?

¿Deberíamos adquirir una falsificación de un artista reconocido y legitimado, como Wei Wei, por un mayor valor que el producto original, de alto valor patrimonial, del artesano de la dinastía Ming? Aquí la operación se complejiza, ya que la falsificación no está realizada por un agente en la «zona de sombra» sino por un artista consagrado en el mercado del arte internacional; por otra parte ¿de qué manera alcanza un valor económico tan alto, en el presente, una pieza fabricada por un artesano? Finalmente, y para unir estas ideas con el contexto local, ¿qué ocurre en el caso de la valoración de los productos de un artista empírico, versus un artista formado y reconocido?

## 2.2. Dos historias en el Valle del Cauca

Mientras tanto, en otro lugar... En un municipio llamado Candelaria, concretamente en el corregimiento de Villagorgona, un pintor empírico, experto en la gráfica popular, trabaja con maestría la caligrafía y todo tipo de piezas, gráficas y pictóricas destinadas al uso comercial de los establecimientos del pueblo. Enseña a su hijo diferentes tipografías, el dibujo a mano alzada y la composición de imágenes que, por años, han estado en el imaginario de los habitantes de una región, cada vez, más azucarera<sup>7</sup>.

Sobre ello, y para contextualizar al lector, el Valle del Cauca hace parte de una extensa región, donde predomina el monocultivo de caña, que tuvo su origen en la política colonial causante de la invasión al territorio de Abya Yala (luego América). Esta manera de operar<sup>8</sup>, se sustentó en la usurpación de tierras. En su ar-

7. Recuperado de <https://www.asocana.org/publico/info.aspx?Cid=215>

(Sector Agroindustrial de la Caña", 2019).

8. Descrita por Simeón Mancini en su trabajo de grado como Ingeniero Agrícola de la Universidad Nacional, en el año 1954. Recuperado de [https://revistas.unal.edu.co/index.php/acta\\_agronomica/article/viewFile/49115/50201](https://revistas.unal.edu.co/index.php/acta_agronomica/article/viewFile/49115/50201)

queología del proceso se destaca a Lázaro Cobo como fundador de esta industria, de la cual se desprende el *desarrollo* económico de la región, sus construcciones culturales, la estratificación de los oficios desde el sistema de clasificación racial y sus formas de relación en el contexto laboral bastante cercanas al modelo feudal, como lo atestiguan los estudios de las Naciones Unidas<sup>9</sup>.

9. Un estudio de las Naciones Unidas que se propone mostrar como ejemplo al Valle del Cauca para el desarrollo económico desde este modelo destaca este tipo de relación (Millán, 2002): "En relación con el progreso en la adopción de nuevas tecnologías de gestión, se resalta que por su origen feudal, basado en la servidumbre, el estilo de dirección obrero-patronal fue de corte autoritario o señorial, hasta la década de 1980, aunque de él todavía quedan manifestaciones, que pueden verse como formas arcaicas de procurar equidad social. Centro Nacional de Productividad (CNP), Colombia, Felipe Millán para la Unidad de Desarrollo Industrial y Tecnológico de la División de Desarrollo Productivo y Empresarial, en el marco del Proyecto Clusters, en torno a recursos naturales, implementado por la CEPAL y la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ), con apoyo del Gobierno de la República Federal de Alemania, 2002.

Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4523/1/S0212973\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4523/1/S0212973_es.pdf).

Mancini enumera las estrategias para apropiarse de las tierras de los pueblos originarios, a quienes organizaron por encomiendas, y aborda las relaciones del surgimiento de la industria azucarera antes de 1560 con el conquistador Belalcázar y su compañero Pedro Cobo.

Cuenta Mancini (1954):

La segunda época, de 1.701 hasta la república, en que se incorporaron a la Corona las encomiendas vacantes (poseídas por personas no residentes en las Indias) y las restantes (en 1718), con abolición de esa institución, pasando el rey a venderlas al mejor postor en título de propiedad. Arboleda (...) afirma que las ventas de las encomiendas que se incorporaron a la Corona en 1.718 y los títulos de merced, son el origen de la propiedad privada entre nosotros. En esta forma nació el latifundio en Latinoamérica. Salazar (17) comenta que en la colonia la usurpación de tierras era frecuente en los vastos realengos, y contra ello se instituyó la "Composición", organismo destinado a expropiar la tierra de quienes no poseían título de merced o se encontraban fuera de los límites de su encomienda. No detuvo las inmensas

apropiaciones de tierras, pero fue eficaz en algunos casos... "Los Capitanes Lázaro y Andrés Cobo, fundaron y explotaron el primer trapiche colonial del Cauca", que el mismo autor fija en la región de Amaime, agregando (...) que como hijos del heroico capitán Don Pedro Cobo, compañero de Belalcázar, heredaron la encomienda de la tribu de los Anaponimas, que habitaban el territorio del actual municipio de Cerrito. Parece que ambos hermanos poseían ingenios y que fue Don Lázaro Cobo quien montó el primero, y por ello García Vásquez (...) lo llama fundador de la industria azucarera en el Valle del Cauca. Según Tascón (...), el otro encomendero fundador posteriormente de otro ingenio, en 1.560, fue el Capitán Gregorio de Astigarreta, que con los indios de su encomienda formó una pequeña población que García (...) identifica como Pueblo Nuevo y Tascón (...) como San Jerónimo de los Ingenios. Según esto la industria azucarera parece haberse iniciado en el Valle antes de 1.560. (...) (vol.4, p. 16).

De esta industria azucarera se desprenden las empresas que procesan, actualmente, el bagazo de caña,

como materia prima de diferentes productos. Para esta historia, es relevante Propal, una empresa del Grupo Carvajal que se dedica a la producción de papeles finos para imprenta, oficina y escritura, papeles especiales y cartulinas para empaques, usados como insumos para artistas y creadores. Su materia prima básica es la fibra de la caña de azúcar. Por otra parte, uno de sus productos empresariales, de responsabilidad social, está destinado a reconocer la trayectoria de los artistas, por lo cual ser el artista invitado del calendario Propal se constituye, para muchos, en una meta. Con este logro no solamente aumenta el conocimiento de su obra entre empresarios y un público selecto, sino que constituye un homenaje que le exalta como creador. El lanzamiento supone un reconocimiento

público, con invitados de las clases dirigentes del país y representantes del gobierno, la cultura y las instituciones educativas, entre otros. El acto se realiza en una institución museal o institucional reconocida, que legitima esta acción y al artista mismo. Posteriormente, algunos hogares tendrán la oportunidad de disfrutar el calendario y, de esta manera, las reproducciones de las obras de los artistas harán parte de sus vidas.

## Imagen 9

*Presentación del Calendario Propal. Foto: Áymer Andrés Álvarez, 2014.*



En la ciudad de Cali, en un hogar de clase media trabajadora, otro hombre, cabeza de familia, pintor aficionado, empleado de una de las más representativas empresas de las artes gráficas en la región, se dedica por años a la pintura; finalmente, produce una serie pictórica que le permite soñar con su propio calendario de Artista.

Estas dos historias de la región representan la génesis de los trabajos de grado de Diego Salas, *Con el mundo auestas: la vida de un pueblo narrada por sus habitantes*, y Dayana Camacho, *Puesta en abismo, sobre las tensiones en los niveles de representación en pintura*, con los que optaron al título de artistas plásticos. Ambos trabajos tienen origen en sus historias familiares, en el anteriormente descrito contexto del Valle del Cauca. Sus procesos de investigación-creación inician con una arqueología de sus historias familiares que se conectan con la realidad de la clase trabajadora rural y urbana de la región, desde unas propuestas plásticas que vinculan necesariamente lo estético y lo político.

Dos procesos investigativos que dan cuenta, de manera profunda, de los recorridos sobre la historia, con testimonios, documentos y soportes de entrevistas, para construir, con ello, un panorama histórico y social que nos permite ampliar, desde la

pregunta, nuestra perspectiva sobre la valoración de lo artístico y de aquello que está incluido o excluido. Así podemos situar nuestra atención, por un lado, en los cambios de las tecnologías y su incidencia sobre el paisaje y las costumbres, que incluyen la transformación de los oficios y, por otra parte, en los problemas de la alienación del trabajo y la realidad de la valoración de lo considerado como artístico.

Los proyectos de Salas y Camacho surgen a partir de diferentes intereses de investigación, evidentemente plásticos; la génesis de sus trabajos está situada en los protagonistas de las historias, sus padres (ambos pintores empíricos), y contemplan dentro de sus objetivos, la contribución patrimonial de los oficios tradicionales a la comunidad. Salas se propone retratar y evidenciar la transformación que han tenido las labores tradicionales de su corregimiento, partiendo de lo experiencial diario del oficio del pintor popular. Camacho, por su parte, indaga sobre las tensiones presentes en los niveles de representación de la pintura en la cotidianidad y la existencia de un cuadro dentro de otro cuadro, partiendo, igualmente, de su experiencia familiar.

No obstante, este documento se propone rescatar la perspectiva de la valoración de lo artístico, a partir de una mirada conjunta a estos pro-



cesos, respondiendo a la invitación que hace Sholette para el análisis de las «zonas de sombra» y cómo funciona la articulación de la «materia oscura» en el campo creativo en prácticas situadas dentro del Valle del Cauca.

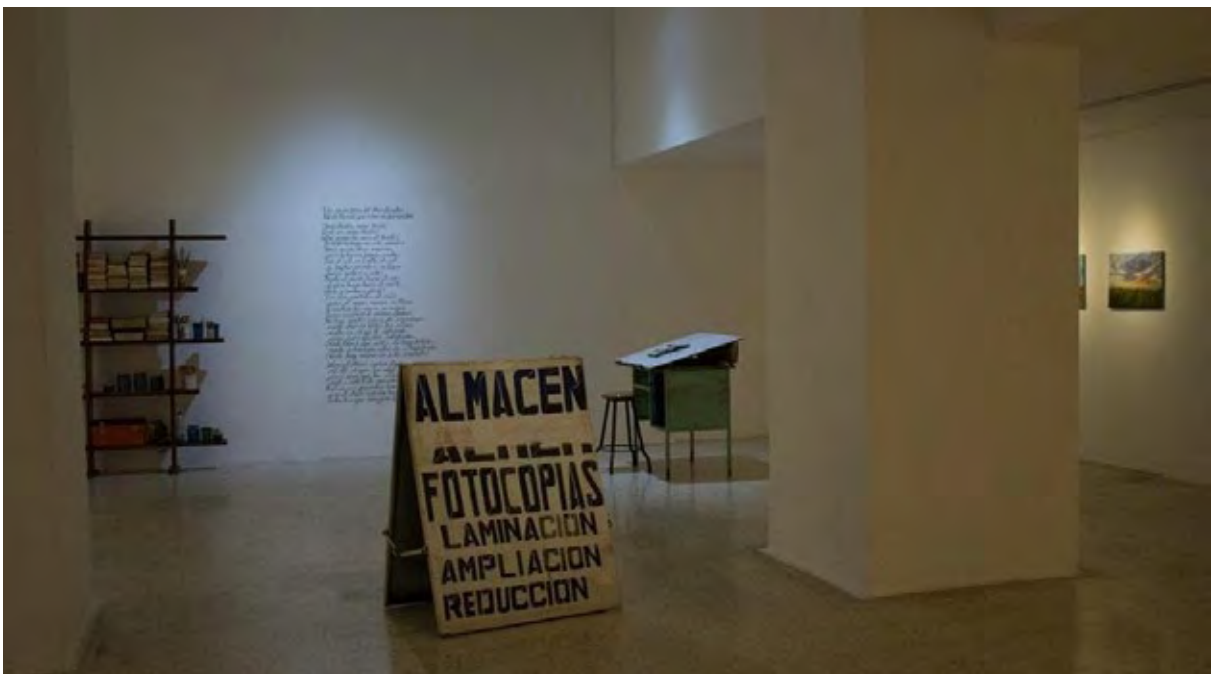
## 2.2.1. La Novedad y la tradición

“Una de las actividades tradicionales del Corregimiento de Villagorgona ha sido la elaboración de letreros y avisos a mano encargados a mi padre. En ese entorno, rodeado de pinturas, plantillas, reglas de cálculo y todo tipo de soportes, formatos y dimensiones, fue el primer acercamiento que tuve a las artes. Lugar de aprendizaje y fiel testigo de aquellas empresas publicitadas que se consolidaron o desaparecieron”.

Diego Salas

### Imagen 10

*Diego Salas (1989/Candelaria). La idea del taller/Instalación (estantería, letrero y escritorio).*



Diego Salas se identifica, a sí mismo, como pintor popular, categoría que ubica dentro de los oficios tradicionales de la región. En su trabajo, *Con el mundo auestas: la vida de un pueblo narrada por sus habitantes*, inspirado en los oficios tradicionales de su pueblo, el corregimiento de Villa Gorgona en el municipio de Candelaria, Salas destaca la importancia de la pintura y otras labores, desde la necesidad de preservar la memoria de aquello que ha constituido la vida y la cultura de las comunidades.

*Con el mundo auestas* parte de su experiencia de vida y del trabajo con su padre, reconocido pintor popular que se ha ocupado de realizar trabajos para los anuncios de

diferentes establecimientos comerciales, obras que han implicado la experimentación y el conocimiento de la caligrafía y la pintura mural, entre otros.

Su trabajo implica el rescate y la valoración de estas formas comerciales de lo popular, para instalarlas en el lugar de la pintura de salón; de carácter pictórico y performático, nos invita a reconocer el valor patrimonial de estas manifestaciones y, sobre todo, cuestionar la desaparición de estas formas de la gráfica popular por el desplazamiento que otras formas comerciales del diseño gráfico aplicado y los desarrollos tecnológicos, van imponiendo a las formas de vida.

## Imagen 11

*Padre de Salas.*



..... Pintores del día domingo: ¿quién puede ser/está autorizado/ legitimado como creador hoy? ●

Su producción cuenta con diferentes obras pictóricas, gráficas e instalativas. Adicionalmente, una performance es ejecutada por su propio padre: consiste en un ejercicio de caligrafía sobre la pared, durante la inauguración de la exposición. En ella se da cuenta de su experticia, a partir del trabajo diario. Así, Salas transforma el oficio tradicional en un producto del arte. El padre, de alguna manera excluido del campo formal del arte, se incorpora a las formas de

circulación propias de las dinámicas profesionales de las que su hijo, artista plástico graduado recientemente, hace parte. De alguna forma, esta operación hace visible, para el espectador, el testimonio de una práctica, aún viva, que se desvanece con el desarrollo de la tecnología contemporánea.

Así, Salas y su padre logran ese instante de resistencia.

## Imagen 12

Diego Salas (1989/Candelaria). *La idea del taller/ Estantería y acción performática.*



“En un ejercicio tautológico, mi padre Fernando Salas, escribirá con su puño y letra sus conocimientos adquiridos, tanto teológicos, espirituales y caligráficos, producto de más de cuatro décadas dedicadas al oficio de la publicidad y la pintura popular, plasmando la condición de mi localidad en la actualidad, resumida en el pasaje bíblico de Eclesiastés 1:1-11.”<sup>10</sup>

Diego Salas

Su pintura sorprende por el manejo espléndido del color que, cálidamente, ilumina esa necesidad de mirar atrás, en la apacible vida del pueblo de antes. Su realismo y su vitalidad posibilitan, a través de las escenas, la materialización de un recuerdo que pronto se evaporará. Es por ello que su práctica puede leerse como una manera de resistencia, desde el hacer, en el que se reconocen formas de representación para la memoria de una comunidad. Desde la profesión familiar, Diego y su padre, como él mismo lo describe, apuestan también por lo educativo: trabajan en prácticas, artísticas y pedagógicas, preservando los conocimientos que, además de constituir un valor patrimonial, han representado una forma de subsistencia para las familias del pueblo.

---

10. El texto de Eclesiastés 1:1-11 que aparece transcrito en caligrafía dice: Palabras del Predicador, hijo de David, rey en Jerusalén. ¡Vanidad de vanidades! ¡Vanidad de vanidades! ¡Todo es vanidad! —Palabras del Predicador. ¿Qué provecho saca el hombre de todos sus trabajos y de todos sus afanes bajo el sol? Una generación se va, y otra generación viene, pero la tierra permanece para siempre. El sol sale, el sol se pone, y vuelve presuroso al lugar de donde se levanta. El viento gira hacia el sur, y da vueltas por el norte; va girando sin cesar, y vuelve a girar el viento. Todos los ríos van al mar, y el mar jamás se llena. Y los ríos vuelven al lugar de donde salieron, para volver a recorrer su camino. Todas las cosas fatigan más de lo que es posible expresar. ¡Los ojos nunca se cansan de ver, ni se fatigan los oídos de oír! ¿Qué es lo que antes fue? ¡Lo mismo que habrá de ser! ¿Qué es lo que ha sido hecho? ¡Lo mismo que habrá de hacerse! ¡Y no hay nada nuevo bajo el sol! No hay nada de lo que pueda decirse: «¡Miren, aquí hay algo nuevo!», porque eso ya existía mucho antes que nosotros. Nadie recuerda lo que antes fue, ni nadie que nazca después recordará lo que está por suceder.

### Imagen 13

*Vista de la exposición en Secretaría de Cultura de Cali, detalle de avisos.*



Así el oficio, como labor remunerada, es también una de las preocupaciones de Salas. Por ello, su trabajo extiende esta reflexión a otros oficios relevantes para la vida en comunidad, propias de su contexto, que van desapareciendo de la mano del progreso industrial, en un municipio impactado por el monocultivo de la caña de azúcar, con todas las implicaciones sobre la naturaleza, el oficio y la cultura.

La naturaleza de estos oficios, vinculados entre sí, dan cuenta de la vida en comunidad de la que todos hacen parte.

- Pintores del día domingo: ¿quién puede ser/está autorizado/ legitimado como creador hoy? .....

## Imagen 14

*Libretas sobre los diferentes oficios.*



Este trabajo nos permite vislumbrar algo que Sholette subraya en la comprensión de cualquier tipo de proyecto como construcción colaborativa, esa posibilidad de la interdependencia, que liga la práctica creativa y la vida misma.

Sholette (2015) describe la relevancia de lo colectivo en las prácticas:

“Cualquier proyecto a gran escala, ya sea artístico, político o militar, es decididamente

de naturaleza colaborativa. Cualquier práctica que afirme ser radical también debe tomar en serio la materialidad y la complejidad estructural del trabajo creativo invisible. Esto incluye el trabajo colectivo e informal en gran medida relegado a las sombras de la historia del arte, pero también a las prácticas culturales no profesionales” (p. 7).

## 2.2.2. ¿Quién puede ser el Artista hoy?

Dayana Camacho, con *Puesta en abismo, sobre las tensiones en los niveles de representación en pintura*, se propone dar cuenta de diferentes capas en tensión, desde un ejercicio plástico que logra traducir la representación de lo hallado, lo registrado y lo documentado pictóricamente. Sin embargo, su ejercicio nos permite ir mucho más allá, para dar cuenta de las lógicas de la valoración, en el contexto de la región del Valle del Cauca, su sistema productivo y sus formas de comprensión del arte y la cultura. Su obra está compuesta por *pinturas* en las que se registran las *pinturas* de su padre en escenas cotidianas.

La historia, enclavada en las relaciones del sistema productivo y social de la caña de azúcar, ocurre al interior de Propal, empresa gestora de un producto icónico que, desde 1962, pretende acercar *obras de arte* a ciertos hogares de la población colombiana. El emblemático calendario Propal, al que ya se ha hecho referencia (cuyos derechos sobre las imágenes no suponen un pago para

el artista por su participación, puesto que, realmente, su propósito es el de un homenaje destinado exclusivamente a los más prestigiosos artistas), resulta ser la aspiración del padre de Dayana, Wilson Camacho, quien decide realizar una serie de pinturas, anhelando que su obra se incorpore a esta producción.

La exploración de Camacho implica el reconocimiento de ese trabajo "aficionado", dándose a la búsqueda de las diferentes obras de su padre, en cada familia y lugar donde se encontraban; realizó un rastreo y se encargó de registrarlos. Su pesquisa implicó, inicialmente, la constitución de archivo visual, un ejercicio de reconocimiento del estado de las cosas, que le sirvió para realizar un nuevo registro, esta vez pictórico, en el que integra la pintura de su padre a la suya. Estos ejercicios no buscan una apropiación per se; no están centrados en la pintura del padre, como foco de atención; se encargan, mejor, de resaltar esas escenas cotidianas, desde las cuales, la actividad pictórica era relevante.

● Pintores del día domingo: ¿quién puede ser/está autorizado/ legitimado .....  
como creador hoy?

## Imagen 15

Obras de Dayana Camacho. *Madre, hija y Jacanamijoy*, 180 x 120 cm, óleo sobre lienzo, y *Floralia*, 120 x 180 óleo sobre lienzo<sup>11</sup>. 2019.



Así, Camacho registra este hecho de varias maneras: por una parte, desde lo pictórico, registrando y apropiando las obras del padre y los calendarios Propal, presentes en su casa, al interior de su propia pintura y, por otra, realiza una videoinstalación en la que sitúa, en un espacio expositivo, la sala de su casa, con sofás, la decoración de los cuadros

originales, la luz que se adivina a través de la “ventana” y el televisor al centro de la sala. En este espacio se registra la “Conversación Imposible”, una entrevista realizada entre el director del Calendario Propal y su padre.

11. Camacho realiza un montaje en el que subraya las tensiones en sus niveles de representación, ubicando la pintura directamente sobre el piso. Las decisiones sobre el montaje contribuyen a reafirmar esos niveles de tensión que su trabajo señala. Retrata la pintura hallada en el suelo y sobre ella ejecuta una nueva pintura en la misma posición y ubica en la sala de exposiciones la pintura resultante también sobre el suelo.



## Imagen 16

*Título: Sala De La Casa. Video, pinturas y muebles/Dimensiones variables.*



“La idea de esta instalación es generar una atmosfera similar a la del espacio doméstico específicamente a la sala de una casa, para que el espectador observe un video que se reproduce en un televisor y algunas pinturas que están montadas en el espacio. El video muestra un diorama que hace referencia a un monumento que se encuentra desmantelado en la empresa Propal y la entrevista realizada al director del calendario que, dicha empresa, produce y a mi padre Wilson Camacho, trabajador de la empresa”

Dayana Camacho

En la conversación sobresalen, entre otras cosas, la orientación del padre por el dibujo y la pintura, desde temprana edad, y su ilusión de figurar en el calendario que ellos mismos producían; por otra, la definición del gerente de **quién es un artista prestigioso**, es decir quién, en realidad, podría ser sujeto de tal homenaje.

Dice Posada (en Camacho, 2019) durante la entrevista, que hacía parte de la obra:

“En el mundo del arte están los que pintan bonito, y por el otro lado están los artistas que trascienden. No necesariamente, quien pinta bonito, es el

artista que trasciende, el artista que trasciende, (ustedes lo han visto), es el artista que ha roto esquemas, que ha logrado llegar a un público que estaba deseoso de ver cambios, de ver nuevas propuestas etc., ¿sí?" Lo que tratan de hacer es buscar figuras del arte que sean **muy reconocidas y el reconocimiento lo interpretamos de la siguiente manera:** que estén **exponiendo internacionalmente, nacionalmente también, sí, pero digamos el reconocimiento internacional** nos interesa mucho. Que estén muy **en los ojos de la crítica del arte;** que, (es un poquito *light* lo que voy a decir, pero lo veo que me entiendan en ese contexto), que **estén vendiendo caro** ¿Sí? normalmente el artista reputado vende caro ¿Sí?"

Wilson Camacho, padre de Dayana, comenta a su vez (en Camacho, 2019, p.75):

"Con el propósito de que el calendario tuviera una obra mía, me dediqué a realizar obras en diferentes técnicas y realicé la gestión con la persona que se encargaba de eso; un amigo me ayudó a llevar las obras hasta las instalaciones. La persona

las vio, pero la respuesta era que el calendario (...), como tal, para artistas de trayectoria, de reconocimiento. Realmente, no me dio ninguna esperanza para, de pronto, poder tener alguna obra mía en el calendario. De repente, fue como una ingenuidad mía, ¿no? Ilusión mía de pretender que alguna de mis obras estuviera en el calendario, pues fue algo que yo no tenía en mis pensamientos, pues de que obviamente (...) ese calendario era para obras de prestigio, pues, de artistas reconocidos, pues en fin..."

Wilson Camacho trabaja aún para Propal, pero su ilusión, nunca se materializó. Ya no pinta, pues esa experiencia lo desmotivó a seguir pintando o dibujando. De alguna forma, se intuye en su testimonio anterior, que el prestigio y el reconocimiento son "para otros", no están a su alcance. Se ha recalcado, de esta forma, el lugar que ocupa el trabajador, el que le corresponde en el sistema industrial con las particularidades de su contexto.

Sin saber, a ciencia cierta, en que parte de la producción estaba ubicado el padre de Dayana, esta situación nos remite al problema planteado por Marx (Cfr. Ariza, 2017, p. 12), acerca del trabajo enajenado y

el lugar de producción del calendario es, sin embargo, rechazado para estar en él. El calendario fabricado (de alguna manera) por sus propias manos o las de sus compañeros, se torna en un producto ajeno, diseñado para incluir a "otros": inalcanzable.

En relación con esa imposibilidad, Camacho realiza su propia versión

### Imagen 17

*Serie Calendarios. Acuarela sobre papel, 75 x 50 cm. (2019). Archivo Dayana Camacho.*



de un calendario Propal de la obra de su padre. Con la búsqueda realizada, exhibe el trabajo, registrando no solo la pintura, sino los lugares originales donde la encontró, y las maneras de exhibirlo o almacenarlo en cada lugar.

### Imagen 18

*Serie Calendarios. Acuarela sobre papel, 75 x 50 cm. (2019). Archivo Dayana Camacho.*



- Pintores del día domingo: ¿quién puede ser/está autorizado/ legitimado ..... como creador hoy?

### Imagen 19

*Serie Calendarios, Acuarela sobre papel, 75 x 50 cm. (2019). Archivo Dayana Camacho.*



### Imagen 20

*Serie Calendarios, Acuarela sobre papel, 75 x 50 cm. (2019). Archivo Dayana Camacho.*



el extrañamiento del hombre hacia el producto de su trabajo, sus relaciones con los demás, la naturaleza, con él mismo. Este operario, que trabaja en

Su proceso de investigación-creación, da énfasis al estudio de esas diferentes capas presentes en la imagen. Así, la artista establece una tensión en esos niveles de representación, que van desde los lugares físicos en los que rastrea las pinturas de su padre, pasando por la mediación de la imagen fotográfica, hasta el ejercicio pictórico, en el que incorpora otras posibilidades de lectura y resignificación de las imágenes. Sin embargo, estas capas de la representación dan cuenta de las tensiones en una de las preguntas que se hace Sholette, en torno a la valoración en el mundo del arte: ¿qué es lo que impide que esta clase de actividad creativa, no profesional, entre en la estructura de valor del mundo del arte de élite? (Sholette 2015, p.19).

Para intentar responder a ello, regresaremos a este propósito de relectura o traducción que realiza Camacho, y que se extiende más allá de los procesos pictóricos. La videoinstalación, y la "Conversación Imposible" permiten, al espectador, reflexionar de manera crítica, sobre las formas legitimación, que conducen a calificar quién puede ser un artista, qué es una obra de arte y, desde esa perspectiva, preguntarse: ¿cuáles

podrían ser las formas de la práctica artística en nuestro tiempo? Si pareciera ligera, al respecto, la explicación de Posada, Sholette (Op. cit., 2015) define, en su ensayo, un elemento definitivo para la valoración de las prácticas creativas y, particularmente, al campo del arte:

El capital de consumo como conocimiento acumulado. De esta manera la valoración estará dada por las formas en que este capital se produce, circula y se acumula, lo que supone la creación de diferencias menores traducidas en posibilidad de reconocimiento del valor (Cfr. p.21).

En relación con estas formas de creación de valor, Sholette menciona dos de las características enunciadas por Posada:

1. Saber que un artista es muy solicitado por las instituciones legitimadoras.
2. Un crítico pronto destacará su trabajo de manera escrita o en una exhibición (Cfr. p.20).

Sin embargo, a pesar de la coincidencia, quedaría faltando,

aquí, el tercer punto mencionado en la entrevista por Posada, muy relevante en tiempos del fervor por la Economía Naranja: *vender caro*.

Lo anterior nos permite, entonces, formular varias preguntas en torno a esta característica y las posibilidades de quién puede ser/está autorizado/está legitimado como el creador hoy:

¿Debe vender, necesariamente, todo creador/artista/hacedor? Vender caro. ¿A quién? ¿A quién se dirige, entonces, el trabajo del creador/artista/hacedor? ¿A quien pueda pagarlo?

¿Resulta, entonces, la única posibilidad de valoración/ legitimación, del creador/artista/hacedor, su inserción en las dinámicas del mercado? ¿Indispensable su orientación hacia la rentabilidad? ¿Es la valoración determinada, estrictamente, por su valor de cambio?

¿Qué ocurre entonces con quienes realizan prácticas no orientadas a la rentabilidad? ¿Qué ocurre con aquellas que se basan en las economías del dar y la diseminación, descritas por Sholette? ¿Quién legitima o define el valor artístico de estas prácticas? ¿Cómo se valora el rédito social o la posibilidad de transformación social? ¿Y el valor simbólico? ¿Qué valor se le otorga al

producto de estos oficios tradicionales o aficionados, excluidos de la valoración artística o incorporados posteriormente a las dinámicas de mercado?

Para este caso, ¿qué es lo que hace que la pintura del trabajador no circule, mientras que la apropiación/resignificación/traducción de Dayana Camacho, le vale una mención de los jurados del Programa de Estímulos del Ministerio de Cultura y una mención meritoria en la academia?

Y en el caso del trabajo meritorio de Diego Salas, ¿qué ocurre con la visibilidad del oficio del pintor popular que ingresa en el cubo blanco y se presenta, a manera de performance, creando otras formas de valoración de aquello que antes permanecía en la sombra?

Para concluir, este texto demuestra que las obras abordadas constituyen un buen ejemplo de la tensión entre los conceptos de Sholette «Mundo del Arte» y «Materia Oscura», con referencia a la visibilidad y la exclusión, de las cuales pueden ser objeto las prácticas artísticas, culturales, pedagógicas y creativas, en términos generales.

Así, con los casos estudiados de Salas y Camacho, desde la perspectiva comparativa del trabajo de sus padres, como artistas empíricos, y

ellos como artistas legitimados por el ejercicio profesional, derivado de la academia, contrastamos las disímiles posibilidades de circulación, proyección económica y posicionamiento en el mercado del arte, que nos permiten ampliar la comprensión de los mecanismos de valoración de estas prácticas, reconocidas como «no profesionales», con la mirada sobre un territorio particular.

Cabe anotar que este análisis situado (en un contexto que, como se mencionó anteriormente, aún se caracteriza por formas de relación de carácter feudal, desde lo laboral y donde los oficios continúan jerarquizados) contribuye a visibilizar que en una sociedad colonial como la nuestra, el conflicto de visibilidad/exclusión es aún más agudo, que el escenario planteado originalmente planteado por Sholette.

El proceso creativo de Salas y Camacho, nutrido por la historia y el conocimiento artístico heredado de sus padres nos permite ver, de qué manera, un trabajo plástico puede imbricar lo estético y lo político: una reflexión crítica sobre la creación y la valoración de las prácticas y los creadores en nuestro contexto.

## Lista de referencias

- Aguilar, M., Aguirre, S., Cancan, C., Gibler, J., Osnos, E., Wei Wei, A., y Medina, C. (2019). Ai Wei Wei. Recuperado el 11 de agosto de 2019 de <https://muac.unam.mx/exposicion/ai-weiwei>
- Andrade, J. (2011). Estudios Empíricos Radicales. Recuperado el 12 de agosto de 2019, de [http://www.elsecretariadobilingue.interferencia-co.net/SB1\\_Andre\\_Mesquita.pdf](http://www.elsecretariadobilingue.interferencia-co.net/SB1_Andre_Mesquita.pdf)
- Andrade, J., y Moreno, M. (2008). Interferencia. <http://interferencia-co.net/pg.html>. Recuperado el 12 de agosto de 2019 de <http://interferencia-co.net/pg.html>
- Ariza, M. (2017). Colonialidad Incorporada Subversiones Íntimas. Trabajo de Grado de Maestría. Universidad del Valle, Cali.
- Artistas del Parque del Peñón. [Entrada de Blog]. Recuperado el 12 de agosto de 2019, de <http://artistasdelparquecali.blogspot.com/2016/10/artistas-del-parque.html>
- creativeLabs, Ł. (2017). Quienes somos. Recuperado el 12 de agosto de 2019, de <http://archivosdelindice.com/quienes.html>
- Grimm, H. (2019). Hansel y Gretel. Recuperado el 12 de agosto de 2019, de [https://www.grimmstories.com/es/grimm\\_cuentos/pdf/hansel\\_y\\_gretel.pdf](https://www.grimmstories.com/es/grimm_cuentos/pdf/hansel_y_gretel.pdf)
- Mancini, S. (1954). Tenencia Y Uso De La Tierra Por La Industria Azucarera Del Valle Del Cauca. Recuperado el 12 de Agosto de 2019, de [https://revistas.unal.edu.co/index.php/acta\\_agronomica/article/view-File/49115/50201](https://revistas.unal.edu.co/index.php/acta_agronomica/article/view-File/49115/50201)
- Marx (1975). El capital. Crítica de la economía política. México: Siglo XXI Editores.
- Marx, K (1980). Manuscritos: Economía y Filosofía. Madrid: Atalaya S.A
- Maya, A., y Cristancho, R. (2019). Créditos. Recuperado el 12 de agosto de 2019, de <https://www.museodeantioquia.co/exposicion/mandinga-sea-afri-ca-en-antioquia/creditos/>
- Melo, J. (2019). Moderna Contemporánea Cali // compilado local de artista. Recuperado el 12 de agosto de 2019 de <http://modernacontemporanea.com/vergaraliliana.html>



Medina, C. (2019). Restablecer memorias (13 de abril al 6 de octubre de 2019). MUAC, Museo Universitario Arte Contemporáneo. UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México; (28 de noviembre del 2019 al 8 de marzo del 2020). MARCO, Museo de Arte Contemporáneo de Monterrey, Monterrey. ISBN 9786073016698. Publicado con motivo de la exposición Ai Wei Wei.

Millán, F. (2002). El conglomerado del azúcar del Valle del Cauca, Colombia. Recuperado el 12 de agosto de 2019 de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4523/1/S0212973\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4523/1/S0212973_es.pdf)

Richard, N. (Ed.) (2010). En torno a los estudios culturales localidades, trayectorias y disputas. ISBN: 978-956-8114-88-6. p.70. Chile. Editorial Arsis. Recuperado de <http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/richard.pdf>

S.A., C. (2019). PROPAL presenta el nuevo calendario para el 2017 | Carvajal S.A. Recuperado el 12 de agosto de 2019, de <http://www.carvajal.com/index.php/calendario-propal-2017-2/>

Salas, D. (2018). Con el mundo a cuestas: la vida de un pueblo narrada por sus habitantes. Trabajo de Grado. Bellas Artes, Entidad Universitaria del Valle. Cali.

Se lanzó el calendario anual de Propal. (2014). Recuperado el 12 de agosto de 2019 de [http://www.cali.gov.co/cultura/publicaciones/106440/se\\_lanzo\\_el\\_calendario\\_anual\\_de\\_propal/](http://www.cali.gov.co/cultura/publicaciones/106440/se_lanzo_el_calendario_anual_de_propal/)

Sector Agroindustrial de la Caña. (2019). Recuperado el 12 de agosto de 2019 de <https://www.asocana.org/publico/info.aspx?Cid=215>

Sholette, G., (2015). Materia oscura (1st ed., p. 10). Cali: Fundación Editorial Archivos del Índice. ISBN 978-958-58052-3-1. Recuperado de <http://archivosdelindice.com/materia.html>

Wikimedia. (2019). Ilustración para Hansel y Gretel [Imagen]. Recuperado de <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=6796155>

## *Sección 3*

---

**La marimba de chonta tradicional  
del Pacífico sur colombiano:  
Desafíos y Transformaciones.**

*The Traditional Marimba of  
the Colombian South Pacific:  
Challenges and Transformations*

***Héctor Tascón Hernández***

## Resumen

Las músicas del Pacífico sur colombiano, asociadas a la marimba de chonta, han ido presentando transformaciones, en tanto van teniendo presencia en contextos diferentes a los espacios tradicionales. Cambios que se evidencian en los formatos instrumentales, en los tipos de músicas, en los espacios para su interpretación, que amplían las posibilidades para músicos y compositores. Estos nuevos escenarios exigen transformaciones en los instrumentos musicales, específicamente en aspectos como la afinación, el registro y la potencia. En este panorama, nace el instrumento alternativo «marimba de chonta cromática-electroacústica» como pretexto, posibilitando el diálogo entre músicas contemporáneas, populares y eruditas, con músicas que provienen de la tradición pacífica, lo que lleva a transformar o redimensionar el uso del instrumento, adaptándolo a las nuevas realidades.

**Palabras clave:** *marimba chonta, músicas del Pacífico colombiano, marimbas cromáticas, instrumentos musicales electroacústicos, método oí, lutería.*

## Abstract:

The music of the Colombian South Pacific, associated with the marimba de chonta, has been undergoing transformations, as it has been present in contexts different from traditional spaces. Changes that are evident in the instrumental formats, in the types of music, in the spaces for their performance, which expand the possibilities for musicians and composers. These new scenarios demand transformations in musical instruments, specifically in aspects such as tuning, registration and power. In this scenario, the alternative instrument "chromatic-electroacoustic marimba de chonta" is born as a pretext, making possible the dialogue between contemporary, popular and erudite music, with music that comes from the peaceful tradition, which leads to transform or re-dimension the use of the instrument, adapting it to the new realities.

**Keywords:** *marimba de Chonta, music from Colombian Pacific, chromatic marimba, electro-acoustic musical instruments, methode oí, lutheria*

La marimba de chonta ha sido un instrumento relacionado, principalmente, con espacios y músicas tradicionales representativas, tanto en el andén pacífico colombiano como en los países donde tiene presencia. Este documento pretende poner de manifiesto cómo una serie de transformaciones en las músicas tradicionales de marimba del pacífico han propiciado la transformación de la marimba de chonta tradicional, en diversos aspectos: su interpretación, circulación y fusiones se han ido adaptando a las necesidades del cambiante mercado. Ante este panorama, se propone la creación de una marimba de chonta cromática-electroacústica, instrumento portable, que se ajusta a necesidades relacionadas con los diferentes escenarios musicales donde tiene presencia. Se describen acciones concernientes a la identificación y adecuación de nodos resonantes de cada placa del teclado de chonta, la elaboración de un sistema de sonido por micrófonos de contacto, la afinación (de acuerdo con el sonido fundamental y el primer armónico) y, finalmente, el diseño de un soporte que agilice la portabilidad del instrumento.

## Músicas del pacífico colombiano

Las músicas de marimba de chonta tienen presencia en Colombia, en comunidades afrocolombianas pertenecientes a los departamentos del Valle del Cauca, Cauca y Nariño (Unesco, 2015), como manifestaciones sonoras, arraigadas a prácticas culturales tradicionales, que hacen parte de la cotidianidad de dichos contextos en la región litoral del pacífico sur colombiano. Estas músicas se caracterizan por combinar cantos con el sonido de instrumentos de percusión elaborados artesanalmente, conformando conjuntos donde la marimba de chonta tiene el papel protagónico.

Las interpretaciones de las músicas de estos «conjuntos de marimba», como son denominados, hacen parte de las tradiciones de la zona litoral del Pacífico colombiano (Tascón, 2014, p. 2) donde, a través de diferentes movimientos histórico-sociales, se presentaron asentamientos afrodescendientes en las laderas de los ríos que desembocan en el océano Pacífico (Portes, 2009) generando nuevas configuraciones culturales, producto de la interacción con poblaciones indígenas y descendientes de españoles, lo

que se hace evidente en las prácticas musicales (Birembaum, 2010). Así los instrumentos, producto de dicho diálogo cultural, se elaboran con maderas presentes en la región, como ocurre con la marimba de chonta.

## Marimba de chonta

Existen varias teorías sobre el origen de la marimba de chonta como instrumento: una postura epistémica, que cuenta con gran aceptación en Colombia, argumenta que este tiene ascendencia africana, dada las semejanzas que guarda con algunos instrumentos tradicionales africanos, como el Balafón, el Amandina o el Timbila, al igual que similitudes con la estructura de las agrupaciones musicales y las músicas interpretadas por estas.

La marimba de chonta es un instrumento de percusión organizado en una estructura de tres partes principales: un teclado, canutos de guadua y un mueble o soporte. El teclado puede estar conformado de 18 o 24 tablas de chonta, organizadas por tamaño. La tabla más larga, por lo general, es la que produce el sonido más grave; depende del tipo de chonta, del grosor, de la forma y el ancho de cada tabla de madera (Miñana, 2010). Estas se afinan de forma manual y tradicional, dependiendo

de la técnica de cada constructor. La afinación de las marimbas tradicionales difiere de los sistemas globalizados y estandarizados de afinación, pues nacen de lógicas arraigadas en el contexto local aprendidas a través de la tradición oral y se ajustan a la forma, la experiencia y la metodología desarrollada y/o aprendida por cada constructor, a partir de su propio modelo de afinación (Useche, 2017).

A cada una de las tablas de madera se le adecúa un canuto que sirve de resonador, amplificando el sonido; estos canutos son elaborados, generalmente, con guadua y conservan un tamaño en proporción con el tamaño de cada tabla. Se cuelgan usando un hilo que atraviesa toda la parte inferior del teclado del instrumento. En cuanto a la afinación de los canutos de la marimba, algunos constructores tradicionales la realizan agregando agua al canuto y practicando pruebas de resonancia (Tascón, 2014).

En cuanto al mueble que sirve de soporte para la marimba de chonta, se constituye de una base o “cama” en forma de trapecio alargado, conformado por dos largueros, dos cabezales y unas patas de madera cruzadas. Cada larguero está cubierto de fibra natural de la palma de coco, que amortigua la vibración producida al ejecutar el golpe de las tablas con los tacos o baquetas (de madera y caucho). En algunas poblaciones del

pacífico, a las marimbas elaboradas localmente no se les realizan soportes o patas, pues se acostumbra a colgar el instrumento de una viga de madera, lo que incrementa su resonancia, puesto que la flexibilidad de la cuerda disminuye la fricción generada por la vibración (Tascón, 2008).

Para la ejecución de la marimba de chonta tradicional se utilizan dos tacos o baquetas de madera que miden entre 30 y 35 centímetros de largo, con un grosor entre dos y tres centímetros. Tienen una cabeza o punta con un recubrimiento de caucho natural (Tascón, 2014).

La marimba de chonta tradicional descrita, observada en las poblaciones del Pacífico sur colombiano y elaborada, habitualmente, por músicos de la región, ha ido presentando transformaciones, según las necesidades que se van generando, con relación a la presencia del instrumento, en contextos diferentes. Esto exige que, para agilizar su transportabilidad y aumentar su resonancia, se construyan marimbas con menos tablas, con soportes o patas de maderas diferentes a las de la región y hasta con resonadores elaborados de tubos de policloruro de vinilo o PVC que, comúnmente, son usados para realizar el drenaje de suelos (Tascón, 2017).

El instrumento tradicional de marimba de chonta del Pacífico sur colombiano, cuenta con una particularidad sonora que lo hace cada vez más interesante, tanto para músicos populares como académicos. Esto ha popularizado su uso, en la ejecución y participación en diversos ensambles, permitiendo que el instrumento tenga mayor presencia en contextos y espacios diferentes, lo que da lugar a propuestas innovadoras tanto en la conformación de las agrupaciones como en las músicas en las que se vincula, con formatos de música tropical que cuentan con instrumentos diferentes al conjunto tradicional, tales como el bajo eléctrico y el piano; esto se puede observar en agrupaciones populares como el grupo Herencia de Timbiquí (Herencia\_de\_Timbiquí, 2019).

Se trata, entonces, de la transposición de un instrumento tradicional a nuevos contextos musicales que, por supuesto, exigen del instrumento características diferentes a las del diseño tradicional. Algunas de tales exigencias se relacionan con la necesidad de obtener mayor potencia en el sonido y una afinación temperada, que se ajuste a los instrumentos electrónicos con los que se acompaña, como son el teclado electrónico o el bajo. Estas necesidades se perciben, de forma clara, en espectáculos al aire libre, donde la marimba participa en ensambles de música tropical: en



ellos, el instrumento debe amplificarse con ayuda de seis micrófonos. Pero estos no trabajan de manera equitativa y equilibrada con todas las tablas del teclado, limitando sus posibilidades sonoras y obstruyendo gran parte de la visibilidad al público, tanto del intérprete como del instrumento.

Otro elemento que se convierte en una exigencia al insertar el instrumento tradicional en nuevos contextos, es la necesidad que tienen algunos músicos de reemplazar la responsabilidad armónica asumida por el piano con la marimba de chonta. Este cambio sobrepasa, no sólo las posibilidades de la marimba diatónica (un solo teclado) que, por lo general, no alcanza a suplir los cambios o modulaciones tonales que se requieren al incursionar en músicas cercanas al *jazz* o músicas experimentales, sino que genera nuevas exigencias y un gran reto para los músicos que la interpretan. Este fenómeno se presenta, de igual manera, al integrar la marimba de chonta a conjuntos tales como bandas de marcha, grupos de formación para niños, orquestas sinfónicas, grupos de serenatas y de rock que, motivados por la nueva y exótica sonoridad, la posicionan como instrumento básico en su propuesta expresiva.

## Marimba de chonta cromática-electro-acústica

A la luz de los cambios de contextos del instrumento tradicional de marimba de chonta, se genera la reflexión, en torno a la riqueza que brinda su incursión en nuevos escenarios, abriendo así la posibilidad de adaptación del instrumento tradicional y del diálogo de elementos, musicales e interpretativos, tradicionales y contemporáneos. En ese sentido, se puede establecer una relación entre la historia actual de la marimba de chonta y la historia del desarrollo de un instrumento de percusión, tan versátil, como el vibráfono.

El vibráfono es un instrumento de percusión, conformado por láminas metálicas, que se disponen, por tamaño, en hileras emulando las teclas del piano; también cuenta, en la parte inferior del teclado, con tubos resonadores y un motor eléctrico, que permite la vibración del sonido (López\_Escribano, 2015). Es un instrumento que ofrece muchas posibilidades interpretativas y, al gozar de amplia presencia en múltiples ensambles y contextos musicales, ha sido objeto

de numerosos cambios técnicos siendo, los más notorios, la interpretación normalizada con la técnica de cuatro baquetas (posibilitando la interpretación de líneas melódicas, serie de acordes o las dos cosas con diferentes tesituras), el *dampening* (posibilidad de apagar mediante las baquetas o los dedos algunas sonoridades), el pedal para prolongar el sonido y el *gostting* (para producir notas apagadas o secas) (Joaquín, 2018).

Así, el vibráfono se constituye en un excelente ejemplo de la adaptación de un instrumento musical a partir de los contextos en los que se mueve, así como de sus formas de interpretación, trascendiendo los arraigos tradicionales, sin perder la esencia del mismo. En similitud con la marimba de chonta, Hermann Winterhoff se fijó en instrumentos étnicos y, en 1916, comenzó a trabajar en una marimba con láminas de metal; luego de probar varios prototipos, entre 1921 y 1936, logró diseñar el modelo actual, siendo popularizado por la empresa Deegan y bautizado como «*Vibraphone*», por el xilofonista George Hamilton Green (López\_Escribano, 2015, p. 30).

Este instrumento se popularizó por su uso en orquestas sinfónicas, conjuntos de cámara y, como solista, en grupos de música contemporánea (Blades, 1975). La mayor popularidad del instrumento se debe, funda-

mentalmente, a las modificaciones realizadas por Henry Schluter en el prototipo, dando al instrumento mayor claridad en las notas, disminuyendo la cantidad de armónicos y sonidos que lo hacían difícil de tocar, teniendo como instrumentos acompañantes, por ejemplo, el piano y el contrabajo. También perfeccionó un sistema de apagados que reducía la duración del sonido y un modelo de tubo resonador que aumentaba el volumen. Esto, sumado a un novedoso diseño del instrumento, las particularidades tímbricas, la potencia sonora y la portabilidad, llevaron al vibráfono a ser parte de ensambles de música tropical, orquestas sinfónicas, orquestas de *jazz*, *World Music*, entre otros (Kite, 2007).

Un desarrollo parecido ha tenido la marimba de chonta: se puede observar una mayor presencia en espacios urbanos, dadas las altas migraciones de comunidades del Pacífico en la ciudad de Cali y festivales como el Petronio Álvarez, que funge como una plataforma de visibilización nacional.

En este contexto nace el prototipo de la marimba de chonta cromática electro-acústica que añade, al instrumento tradicional de chonta, el doble teclado afinado como el piano; modifica el proceso de afinación de cada tabla, balanceando la nota fundamental y el primer armónico con un sistema de amplificación adaptado

de forma electrónica y con un diseño de mueble que facilita su movilidad y transporte (Joaquín, 2018).

## 1. Metodología

El proceso de construcción de la marimba de chonta cromática electro-acústica portable se inspira en la marimba de chonta tradicional. Las modificaciones, como se ha dicho, se realizan a la luz de las nuevas exigencias, de nuevos contextos y ensambles musicales donde tiene presencia. Dichas transformaciones han supuesto diferentes desafíos a lo largo de un proceso de investigación de tres años. Tales desafíos se presentan, básicamente, en dos aspectos: el sonido (amplificación y calidad) y su transportabilidad (tamaño y estructura). En referencia al aumento de la potencia y la calidad del sonido, implica el uso de micrófonos, con sistemas de amplificación y mezcla, que se adapten mejor al instrumento y permitan una sonoridad que le brinde mayor protagonismo. Y, en cuanto a la transportabilidad del instrumento, exige una estructura que permita un ensamblado rápido, no ponga en riesgo las conexiones electrónicas adaptadas para la amplificación y

cuenta con las dimensiones estándar adaptadas al espacio disponible en los medios de transporte comunes, no especiales<sup>1</sup>. En este sentido, la metodología de trabajo se plantea desde las indagaciones en cada uno de los componentes y se deriva en múltiples ejercicios experimentales.

A fin de realizar una explicación más detallada del proceso de construcción y transformación, esta se aborda a través de tres componentes principales: 1) teclado de chonta, 2) sistema de micrófonos y 3) el mueble.

---

1. El transporte especial implica el uso de transporte terrestre o aéreo de carga. El transporte terrestre de carga suele ser más económico que el aéreo, pero los tiempos de entrega son inciertos, no constituye una opción adecuada para la actividad de los músicos que se desplazan de un lugar a otro en poco tiempo. El transporte aéreo cuenta con tiempos de entrega precisos pero el costo puede estar entre cinco y diez dólares por kilo.

## 1.1. Teclado de chonta

*Arco inferior en las tablas:* las tablas de la marimba de chonta se construyen, tradicionalmente, extrayendo láminas de la palma de chonta. Estas láminas conservan una pequeña curvatura propia de la chonta (Imagen 1), razón por la cual la mayoría de las tablas de este instrumento son planas en su cara inferior y redondeadas en la parte superior, punto en donde golpea la baqueta.

### Imagen 1

*Placas de la marimba de chonta con curvatura superior.*



Este tipo de construcción presenta inconvenientes en la producción de los sonidos graves, puesto que la tabla resulta muy larga y el resonador, que generalmente se construye en guadua, solo alcanza a capturar la vibración de una pequeña porción de la misma, lo que genera

pérdida de potencia. Otro elemento que incide en la producción sonora de las tablas de registro grave es la influencia de los armónicos, en la generación de acordes consonantes.

Para el prototipo de la marimba electro-acústica portable se encontró una manera de disminuir el tamaño de las tablas, hasta en un 10%, y de fortalecer el armónico que refuerza la nota fundamental de los bajos, construyendo un arco en la parte inferior de la tabla y desbastando cerca del 60% de su área total, tal y como se puede observar en la imagen 2<sup>2</sup>.

## Imagen 2

*Tablas de chonta, la inferior ha sido desbastada generando un arco.*



Este se considera un aspecto importante para la producción y la potencia del sonido de una tabla de chonta que depende, en gran medida, de la posibilidad de vibrar la mayor cantidad de veces. En este sentido, el lugar donde reposa la tabla debe contar con una superficie amortiguada que se ubique, exactamente, donde se encuentra el nodo de vibración de la onda.

En la marimba de chonta tradicional se soportan las tablas sobre almohadillas de jicrilla (una fibra natural o bejuco del pacífico) que amortiguan el movimiento de cada tabla y permiten su torsión, en varias direcciones; no obstante, esa técnica disminuye, en gran medida, la cantidad de vibraciones y, por tanto, la potencia del sonido.

---

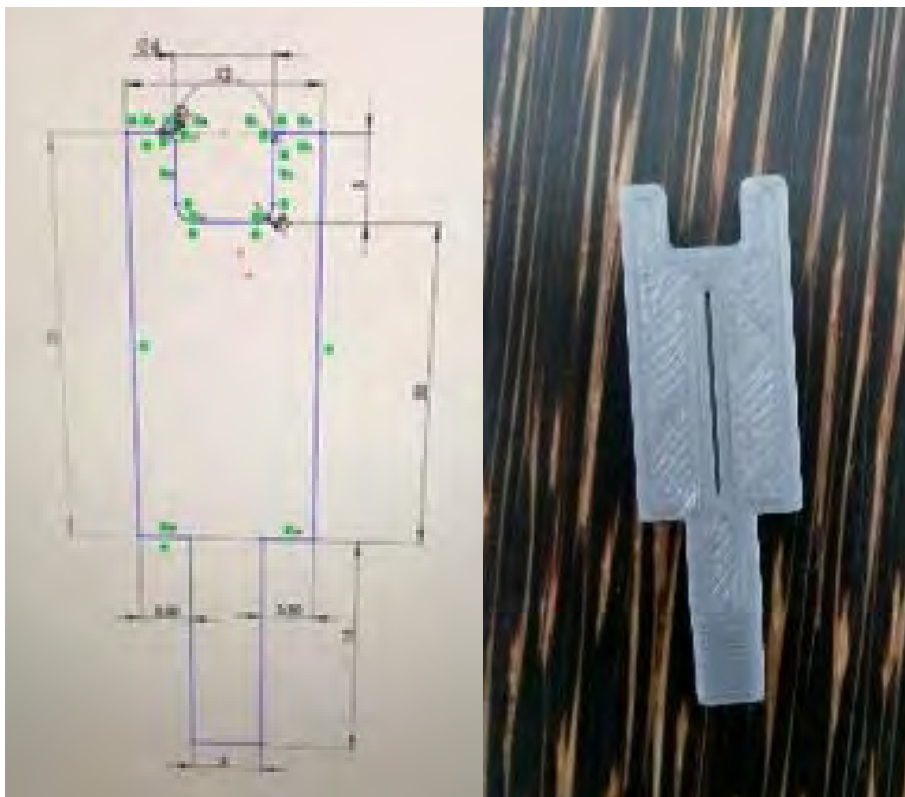
2. El teclado fue elaborado por la empresa Demadera, especialista en la construcción de marimbas de chonta.

- La marimba de chonta tradicional del Pacífico sur colombiano: Desafíos y ..... Transformaciones.

Para la marimba de chonta electro-acústica portable se diseñó un sistema de suspensión en el que la tabla es soportada sobre dos hilos, lo que disminuye la fricción. Este tipo de soportes se usan en algunas marimbas sinfónicas industriales, elaboradas en palo de rosa (Yamaha o Malletech). No obstante, al ser construidos en hierro, estos soportes aumentan, significativamente, el peso al instrumento. De manera contraria, el sistema diseñado para el prototipo de marimba de chonta pesa menos de un gramo: se diseña y se fabrica mediante el uso de una impresora 3D, en un material que ofrece alta resistencia a los impactos de las baquetas (Imagen 3).

### Imagen 3

*Modelo y prototipo de soporte de las tablas.*



## 1.2. Sistema de micrófonos de contacto.

Otro elemento constituyente en la ejecución de la marimba de chonta electro-acústica portable, tiene que ver con el desarrollo del sistema de micrófonos, lo que supuso responder varias preguntas: ¿cuál es el sistema de micrófonos más adecuado para la amplificación y producción del sonido? ¿Cómo adherir los micrófonos a las tablas? ¿Qué tipo de micrófono usar? ¿Cómo conectar los 46 micrófonos requeridos para la amplificación? ¿En qué sector de la tabla debe ubicarse cada micrófono?

Es un hecho que, las marimbas de chontas tradicionales, son amplificadas a través del uso de varios micrófonos de aire, lo que conlleva varios inconvenientes: uno de ellos, el sonido de retorno que se genera por la cercanía de los micrófonos; además, el problema que se genera por la amplificación del sonido de algunas tablas y no de todo el teclado.

Para la marimba electro-acústica portable se probó un sistema de sonido con micrófonos de contacto. Para tal fin se hizo necesario buscar y reflexionar alrededor de varios procedimientos y materiales.

### 1.2.1. Unión de micrófonos a las tablas

Para este procedimiento se realizaron pruebas con diferentes alternativas. Inicialmente se desarrolló un mecanismo para que el micrófono se mantuviera en contacto con la placa, sin necesidad de pegamento. Este sistema constaba de bandas elásticas que bordeaban la tabla y mantenían el micrófono adherido a la placa; pero las bandas de caucho requerían demasiada presión para mantenerse adheridas y, por tanto, la vibración de las tablas de chonta se veía disminuida. La segunda prueba consistió en usar diferentes tipos de pegamento, con diversas consistencias y nivel de secado; dichos pegamentos, características y resultados, se explican en la Tabla 1:

## Tabla 1

### *Características de los materiales de adhesión.*

<b>Pegamento</b>	<b>Características</b>	<b>Resultado</b>
<b>Loctite</b>	Pegamento tipo gel que se endurece en 60 segundos y alcanza su mejor resultado después de 20 minutos.	Rápido secado, se cristaliza y fractura rápidamente generando vibraciones en los micrófonos.
<b>No más clavos</b>	Pagamento tipo macilla, de carácter arenoso, que logra su mayor resistencia después de 24 horas.	Tiene buena adherencia, el secado es lento. Su consistencia hace difícil cubrir la superficie de forma delgada, generándose una película muy gruesa entre el micrófono y la tabla de chonta.
<b>Pegante para madera</b>	Pegamento líquido, de buena adherencia, que logra su mayor dureza después de 48 horas.	Buena adherencia; su consistencia permite formar una película capa entre el micrófono y la tabla. Debe ser prensado para lograr mejor adhesión.
<b>Súper Bonder</b>	Pagamento en gel de mediana adherencia, logra su mayor dureza en 20 segundos.	Buena adherencia inicial se cristaliza y fractura fácilmente.
<b>Sintesolda</b>	Gel de buena adherencia logra su mayor resistencia en 2 horas.	Sedado medianamente rápido; no se cristaliza y permite distribuir una capa fina entre la taba y el micrófono.

El procedimiento para pegar los micrófonos también es importante pues, al prensarlos (Imagen 4) se logra una mayor adhesión y disminuye el tiempo de secado de la unión. Sin embargo, en algunas pruebas, al realizar una presión fuerte se rompe el micrófono internamente. Otra posible situación ocurre cuando la misma presión varía de un micrófono a otro, generando diferencia en sensibilidad a la vibración de la placa.



## Imagen 4

*Tabla con prensa para adherir el micrófono.*



Un aspecto adicional que incide en la unión del micrófono a la tabla de chonta es la forma como se aplica el pegante. En este procedimiento se prueban dos formas diferentes de esparcir el pegante: inicialmente, se pone una pequeña línea alrededor de borde del micrófono; aunque requiere muy poco pegamento, quedan espacios entre la tabla y el micrófono que generan vibraciones y producen ruidos de rozamiento, bajando la calidad de la captura de audio. Posteriormente se usa una gota de pegante en el centro: esta forma de ad-

herir se puede observar en diversos videos instruccionales, concernientes a micrófonos de contacto para guitarras acústicas, técnica de pegado que genera una unión compacta y no requiere ejercer presión sobre el micrófono, lo que resulta idóneo para la amplificación del sonido.

## 1.2.2 Tipos de micrófonos

En la selección de los micrófonos se realizó la búsqueda de tres diferentes tipos de micrófonos de contacto disponibles en el mercado local. A cada uno de estos micrófonos se les realizaron pruebas de respuesta, de adhesión a la tabla, de resistencia al impacto y, en general, de la calidad del sonido (Tabla 2):

**Tabla 2**

*Tipos de micrófono.*

<b>Tipo de micrófono</b>	<b>Característica</b>	<b>Nivel de respuesta</b>
<b>15 mm</b>	Una sola cara de cuarzo.	Se dificulta la unión de los cables de cobre, cubre una pequeña superficie de la tabla y tiene baja captura.
<b>22 mm</b>	Dos caras de cuarzo.	Es fácil la unión de los cables de cobre, cubre una buena superficie de la tabla y tiene alto nivel captura. Al pegarlo sobre la cara de cuarzo se rompe fácilmente.
<b>28 mm</b>	Una cara de cuarzo.	Es fácil la unión de los cables de cobre, cubre una buena superficie de la tabla y tiene alto nivel captura. Su adhesión es firme y resistente.

### 1.2.3. Sistema de conexión de micrófonos

Existen, en el mercado, varias empresas que trabajan el sonido para la amplificación del vibráfono y la marimba, usando sistemas de micrófonos de captura de aire y de contacto. Los sistemas de micrófonos de contacto se valen de mecanismos, de rieles o barras, a los cuales se adhiere cada uno de los micrófonos que están en contacto con la placa. Para lograr este sistema de conexión, los micrófonos deben contar con un cable de unión al *plug* de 3.5, monofónico.

En el ejercicio de la marimba electro-acústica portable, se realizaron varias pruebas, con diferentes tipos de cable, usando una malla protectora o sin esta. Aunque todos los cables responden de forma similar, los cables de menor dureza resultan idóneos, pues vibran con la placa, sin producir ruidos por rozamiento, mantienen una buena resistencia y un buen nivel de conducción.

Para este sistema de micrófonos monofónicos se diseñaron dos regletas con uniones en paralelo (Imagen 5) la cuales llevan la señal hasta un mezclador que puede administrar y regular el sonido, y dar brillos o bajos a determinadas tablas de la marimba.

## Imagen 5

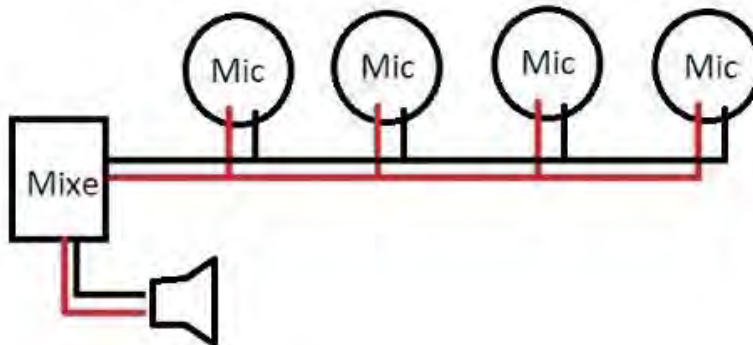
*Regla de entrada de los micrófonos.*



Cada estructura de las dos regletas tiene dos conexiones, por lo que la conexión al mezclador se realiza a través de cuatro canales o salidas, lo que logra emitir sonidos, evitando la saturación o la disminución de señal de determinados micrófonos. Así, el sistema de conexión de micrófonos de contacto se realiza a través de un circuito (Imagen 6):

## Imagen 6

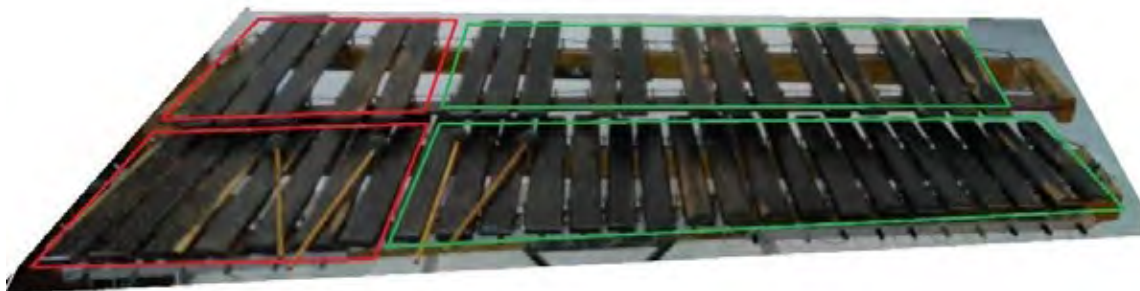
*Sistema de conexión de micrófonos de contacto.*



Para comprender cómo se ubica el sistema de micrófonos en la marimba, se puede observar la Imagen 7: la primera regleta de micrófonos comprende las tablas de sonidos naturales que van, desde Fa natural dos, hasta el Mi tres. La segunda regleta incluye los sostenidos: va desde el Fa sostenido tres, hasta el Re sostenido tres. La tercera regleta va, desde el Fa natural tres, hasta el Do seis. La última regleta va, desde el Fa sostenido tres, hasta el La sostenido cinco.

## Imagen 7

*Sistema de distribución de las entradas al mezclador.*



### 1.2.4. Ubicación del micrófono

Para la identificación del mejor punto de ubicación del micrófono, en la placa, se realizó un experimento que mide la respuesta sonora de cada una de las placas, en decibeles. Tal experimento inició identificando el punto nodal: para esto, se hizo ne-

cesario poner la placa sobre dos almohadillas, ubicadas cerca del borde. Después se puso sal sobre la placa y se golpeó con una baqueta, suave o dura, dependiendo del registro<sup>3</sup>. Al golpear la placa, los granos de sal se acumularon en el punto nodal, esta franja se delimitó usando un marcador (Imagen 8).

3. Las baquetas suaves, en los registros graves, estimulan el sonido fundamental y los armónicos de la octava; al usar baquetas duras en estas placas, se estimulan los armónicos agudos, cambiando la ubicación de los nodos.

## Imagen 8

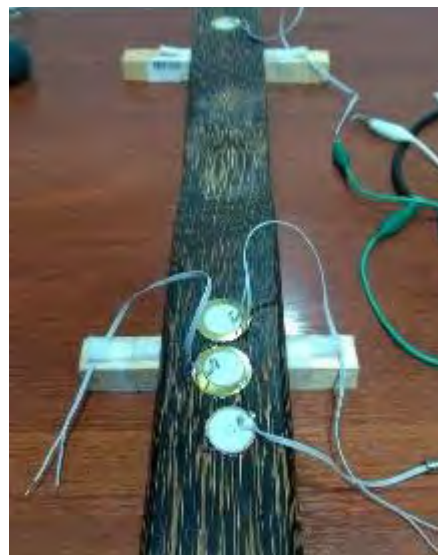
*Identificación de los nodos usando sal.*



## Imagen 9

*Ubicación de los micrófonos en los tres puntos de experimentación.*

Posteriormente se ubicaron los micrófonos de contacto sobre tres lugares diferentes: en medio del punto nodal, al lado del punto nodal y en la mitad de la placa entre el nodo y el final de la misma (Imagen 9). Todos los micrófonos fueron pegados con el pegante Sintesolda y se cronometró un tiempo de secado de 48 horas. Después se soldaron los cables del circuito a cada uno de los micrófonos.



- La marimba de chonta tradicional del Pacífico sur colombiano: Desafíos y ..... Transformaciones.

El último ejercicio, fue la medición de respuesta de cada micrófono. Cada placa fue conectada, directamente, a la interface de sonido, de forma que se pudiera realizar una lectura exacta de la respuesta de cada uno de los tres micrófonos, al impacto de la baqueta. Para controlar los posibles cambios en la respuesta de la placa al ser percutida, se ejecutó el impacto golpeando la placa en el centro, con la misma baqueta, posicionada desde la misma altura (Imagen 10).

### **Imagen 10.**

*Valoración de cada micrófono para conocer la mejor respuesta.*

Esta parte del experimento, realizado con el fin de controlar todos los factores explicados, arrojó los resultados expuestos en la Tabla 3:



**Tabla 3**

*Ponderación de respuesta de micrófono*

Tabla	Ubicación del mic		Vol	Envolvente	Observaciones (El volumen de entrada a la consola esta a las 9am)
	Nodo	Desp nodo mital nodo borde			
F2		x	2	2	
		x	2	3	
	x		3	3	
G2		x	1	2	Tiene un microfono ubicado entre el nodo y el borde
		x	2	3	
	x		3	3	
A2		x	2	3	
		x	2	3	
	x		3	3	
B2		x	1	1	
		x	2	2	
		x	2	2	
	x		3	3	

● La marimba de chonta tradicional del Pacífico sur colombiano: Desafíos y ..... Transformaciones.

E3	x	3	3	
		x	1	1
A#2		x	3	2
	x		3	3
		x	0	0
G#2		x	2	2
	x		3	3
			1	2
		x	3	3
F#2	Microfono pequeño		1	1
		x	2	2
			2	1
C#3	Microfono pequeño		1	0
		x	3	3

Esta placa es la única de los grabes que esa desbastada en los extremos, esta puede ser la razón para que el mic sobre el nodo no funciones bien. Aunque el mic después del nodo es el mejor no alcanza el nivel de la señal de otros micrófonos sobre el nodo.

Como se puede concluir de la tabla anterior, los micrófonos pequeños no presentan una buena captura, incluso siendo pegados con un material idóneo, probado previamente. También se observa que el tipo de pegante no influye en la adherencia del micrófono, lo que hace necesario esperar a que se endurezca para lograr una mayor adhesión. Además, se hizo evidente que algunas tablas, a las que se desbastaron los bordes con el fin de generar un sonido más grave, no lograron una buena captura en el nodo.



## 1.3. Mueble y soporte

El último elemento constituyente de la marimba, que ha sido ajustado, es el conformado por el mueble y el soporte. Los muebles de las marimbas sinfónicas están diseñados para resistir una gran cantidad de peso, pues los resonadores del instrumento pueden pesar alrededor de 60 kilos y el teclado unos 40 kilos, aproximadamente. En las marimbas de chonta tradicionales el mueble suele ser pensado de forma que resista el impacto que reciben las tablas al ser golpeadas; no obstante, no ha sido construido pensando en la necesidad

de desensamblar sus partes, o en ejercicios que impliquen el desmontaje del teclado de chonta.

El mueble propuesto para la marimba electro-acústica portable recoge varios aspectos de los muebles anteriormente descritos, tanto de la marimba sinfónica como de la marimba de chonta tradicional. No obstante, este instrumento cuenta con una ventaja: no debe soportar los tubos de resonancia que incrementan el peso y el volumen cúbico del instrumento, pues, la amplificación del sonido se realiza a través del sistema de micrófonos. El sistema de soporte diseñado puede ser adaptado a cualquier base de teclado electrónico convencional (Imagen 11).

### Imagen 11

*Soporte de marimba.*



● La marimba de chonta tradicional del Pacífico sur colombiano: Desafíos y ..... Transformaciones.

El sistema de soporte propuesto ha sido diseñado para ubicar la marimba sobre una mesa convencional, reduciendo a 4 la cantidad de piezas que se ensamblan, disminuyendo así un 50% del largo total del instrumento, lo que protege sus componentes electrónicos.

La marimba electro-acústica portable cuenta con una estructura de cuatro secciones unidas, a través de un sistema de ensamble, que permite ser dividida sin necesidad de

desmontar el teclado ni desconectar los micrófonos. De esta manera, el instrumento puede ser transportado en dos estuches o maletas de 50 cm x 90 cm x 30 cm, que lo hace fácil de transportar y desensamblar; se disminuyen, de esta forma, los costos generados por traslado en vehículos especiales, el tiempo requerido para armar y desarmar, así como los daños ocasionados por dichos traslados y desensambles.

## Imagen 12

*Marimba de chonta electroacústica con imitación de resonadores de guadua.*



## Conclusiones

El maestro José Antonio Torres “Gualajo” afirmó: “Las marimbas de chonta actuales solo tienen 18 tablas, no 24 tablas, como antes... así es más fácil de transportar en el taxi”. Esta sencilla, pero contundente afirmación, pone de relieve las transformaciones que sufren los instrumentos como parte de las dinámicas de los espacios de circulación de las músicas. En este sentido, se presentan posiciones, en contra y a favor, de la conveniencia o no de las transformaciones, que terminan siendo objeto de análisis por parte de folcloristas, gestores culturales, musicólogos, etc. Sin embargo, para artistas como “Gualajo”, facilitar el transporte del instrumento es un argumento, tan importante, que justifica retirar de la marimba 6 tablas.

El maestro Enrique Riascos, marimbero del reconocido grupo de música Herencia de Timbiquí<sup>4</sup> usaba, generalmente, una marimba de un solo teclado (diatónica) para sus presentaciones con el grupo. Sin embargo, para ajustarse a las diversas tonalidades, marcadas por instrumentos musicales como el bajo o el

4. El grupo Herencia de Timbiquí, fusiona los ritmos tradicionales del Pacífico con el reggae, la salsa el jazz, entre otros. La organología la componen: bajo eléctrico, sintetizadores, trompeta, saxofón, batería, marimba de chonta y congas y dos voces.

piano, en medio del espectáculo, el maestro Riascos estaba obligado a retirar o agregar tablas a la marimba, un proceso dispendioso y complejo. Finalmente, tomó la decisión de cambiar la marimba de un solo teclado (diatónica) por una marimba de dos teclados (cromática). En este caso, la transformación es resultado de una necesidad estética que simplifica la interpretación del instrumento y amplía sus posibilidades creativas.

El creciente interés, de músicos y artistas, por la sonoridad de la marimba de chonta, está acelerando la búsqueda a los desafíos que presenta cada nuevo espacio, público, género musical, o performance. En el futuro será posible observar más transformaciones, como las que se han evidenciado en este artículo, que comprenden una suerte de posibilidades creativas para los artistas y músicos tradicionales, populares y académicos.

Estas transformaciones no son exclusivas de la marimba de chonta: se podría afirmar que, la mayoría de los instrumentos que conocemos actualmente, son el resultado de una serie de transformaciones en las que se relacionan constructores e intérpretes, compositores y tendencias del mercado.

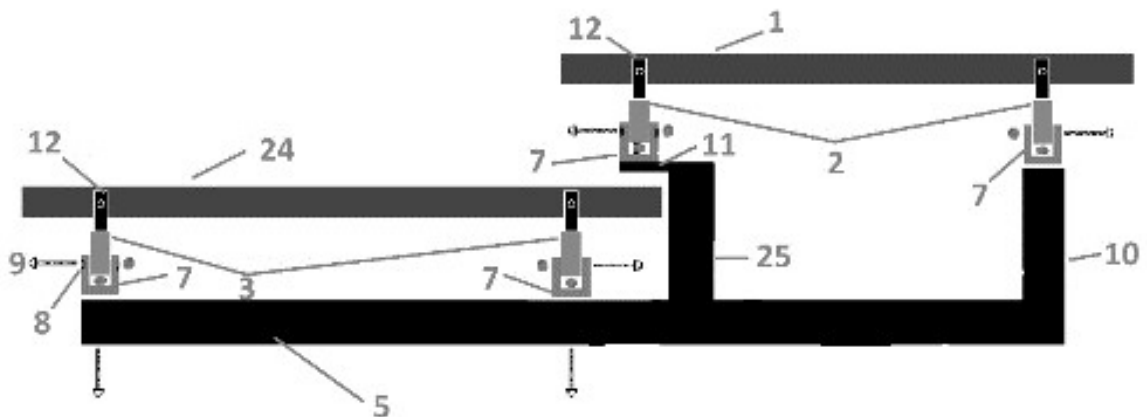
El vibráfono es un buen ejemplo de una serie de transformaciones que vincularon constructores, interpretes, métodos de aprendizaje, repertorios, grupos profesionales y grupos de practicantes y que, en la actualidad, se constituyen en una gran sociedad musical que encontró un canal en el jazz y, más tarde, en las músicas populares.

Para el caso de la marimba de chonta, una de las particularidades de la presente propuesta son los dos listones en paralelo con forma de «F acostada», que atraviesan perpendi-

cularmente los trapecios, sujetándolos por la cara opuesta a la que soporta las teclas. En la mitad y al final de los listones se levantan, en ángulo recto, dos fragmentos verticales de listón, sobre los cuales se apoya el segundo trapecio, generando una diferencia de nivel entre las teclas del primer y el segundo trapecio, a manera de escalón. La imagen siguiente permite aclarar esta construcción (Imagen 13):

### Imagen 13

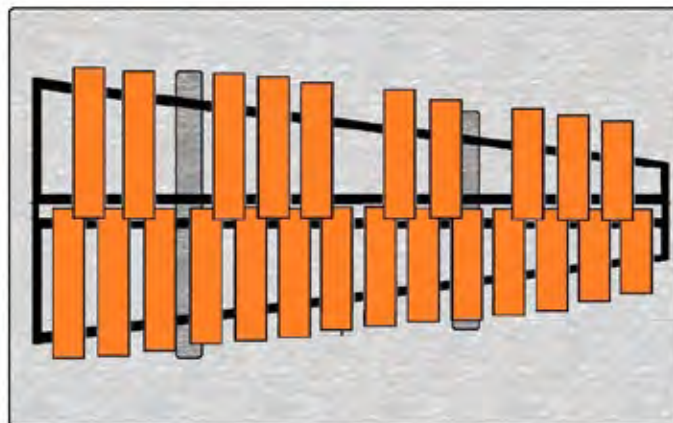
*Vista lateral del soporte de los trapecios.*



Las transformaciones deben ser prácticas, livianas y, a la vez, replicables, de forma que no se requieran grandes equipos para su elaboración y que faciliten el trabajo de los intérpretes, brindándoles la mayor posibilidad de recursos estéticos. En la Imagen 14 se aprecia una vista de los trapecios que soportan las tablas.

## Imagen 14

*Vista superior de la marimba sobre una mesa.*



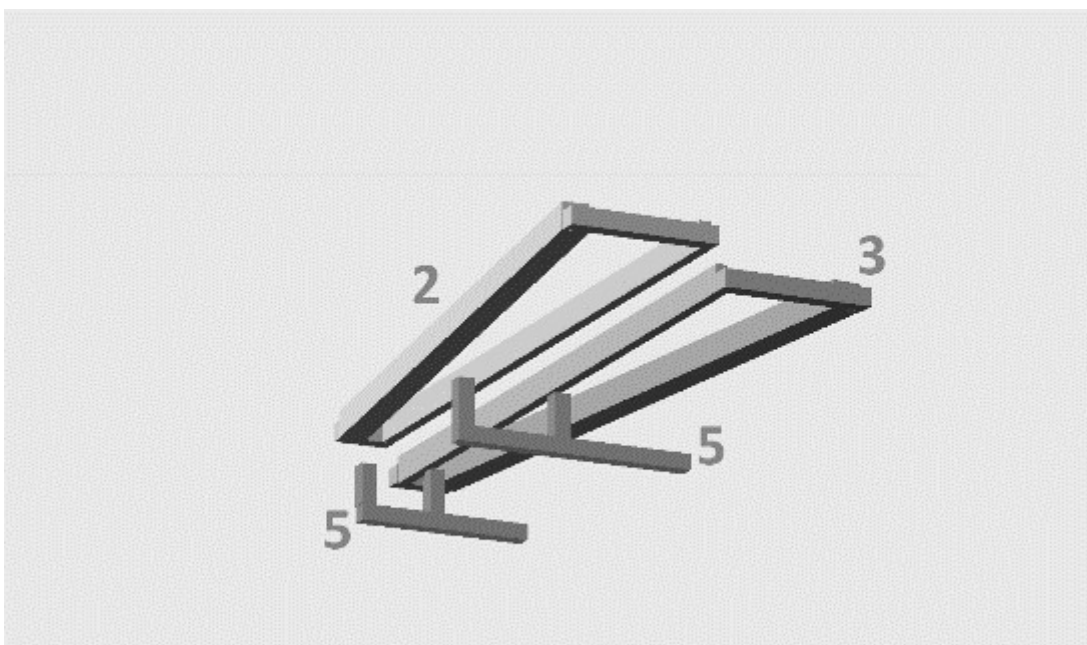
La transportabilidad de la marimba es un factor esencial; reducir el tamaño total de las piezas que conforman la marimba es indispensable. En este sentido, otra particularidad de la propuesta consiste en dividir los trapecios por la mitad, sin necesidad de retirar las teclas, dando lugar a cuatro trapecios de menor tamaño. Para ello, se retiran los tornillos que atraviesan los extremos internos de los trapecios, de menor tamaño, que constituyen el punto de resistencia del peso del instrumento; al momento de transportarlo, el sistema electró-

nico queda protegido en la parte inferior, por las placas y, en los laterales, por las paredes de los trapecios.

El uso de las marimbas de doble teclado, divididas por trapecios, es una alternativa que practican algunos constructores; en este sentido, aprovechar las transformaciones habituales permitiría la adopción de nuevas propuestas (Imagen 15), que faciliten su trabajo e, incluso, abaraten los costos de producción sin desmejorar la calidad tímbrica.

## Imagen 15

*Vista de ubicación del soporte inferior de los trapecios.*



La marimba de chonta cuenta con una serie de particularidades sonoras, que pueden seguir transformado la realidad musical de la región, e influir en toda una generación de practicantes, músicos y creadores sonoros. El prototipo de la marimba de chonta electro-acústica portable, instrumento inspirado en la marimba de chonta tradicional y adaptada al contexto de los nuevos y diversos escenarios, se constituye en una herramienta para el fortalecimiento del pensamiento musical latinoamericano.

## Lista de Referencias

- Abadía, G. (1983). Compendio general del folclor colombiano. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Aron, S. (1991). African polyphony and polyrhythm: Musical structure and methodology. (M. Thom, Trad.). Cambridge: Universidad de Cambridge.
- Bartók, B. (1979). Escritos sobre música popular. México: Siglo veintiuno editores.
- Birembaum, M. (2010). Las poéticas sonoras del Pacífico sur. En J. S. Ochoa Escobar, C. Santamaría Delgado, y M. Sevilla Peñuela (Edits.), *Músicas y prácticas sonoras en el pacífico afrocolombiano* (págs. 205-236). Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Blades, J. (1975). Los instrumentos de percusión y su historia. Londres: Editorial Faber y Faber.
- Colcultura. (1989). *Noches de Colombia*. (Inravisión, Ed.) Bogotá, Cundinamarca, Colombia.
- Cuevas, J. (2007). *Historia de la Música del Pacífico* (Vol. 1). Cali, Colombia, Valle del Cauca: Editorial Pacífico.
- Godínez, L. (2002). *La marimba guatemalteca*. Guatemala: Fondo de cultura económica de Guatemala.
- Gómez-Vignez, M. (1991). *Imagen y obra de Antonio María Valencia* (Vol. 1). Cali, Colombia: Formas Precisas.
- Herencia\_de\_Timbiquí, G. (2 de 12 de 2019). *Herencia de Timbiquí*. Obtenido de <https://www.herenciadetimbiqui.com>
- Joaquín, X. (2018). *El Vibráfono y La Marimba: La Gran Evolución De La Percusión En Los Últimos Años*. QUODLIBET, pp. 47-60.
- Kite, R. (2007). *Keiko Abe. Una vida de virtuosismo. Su carrera musical y a evolución de la marimba de concierto*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- López\_Escribano, P. (2015). *EL VIBRÁFONO*. *Intermezzo* No 57, pp. 30-33.
- Miñana, C. (2010). *Afinación de las marimbas en la costa pacífica colombiana: ¿un ejemplo de memoria interválica en Colombia?* (J. S. Ochoa, C. Santamaría, y M. Sevilla Pañuela, Edits.). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- Molino, J. (2005). EL hecho musical y la semiología de la música. (S. d. musical, Ed.) Reflexiones sobre semiología musical, pp.11-13.
- Portes, H. (2009). Para la gloria niño-to, jugas, bundes y salves en la adoración afrocaucana. Colombia: Sidoc.
- Rendón, H. (2009). De liras a cuerdas. Bogotá: Universidad Nacional.
- Rescala, T. (16 de agosto de 2015). Tim Rescala. Recuperado el 16 de agosto de 2015, de <http://www.timrescala.com.br/br/obras>
- Romero, I., y Nandayapa, J. (2002). Método didáctico para marimba. Chiapas, México: Universidad de Artes y Ciencias de Chiapas.
- Simha, A. (2001). Modelización y modelos en la música de tradicional oral. En F. Cruces, Las culturas musicales (J. Ayats, Trad., pp. 203-232). Madrid: Editorial Trotta.
- Steinberger, G. (1946). Béla Bartók. Revista musical chilena, 1(9), pp. 8 - 21.
- Swain, J. (Octubre de 2005). El concepto de sintaxis musical. (U. d. Alcalá, Ed.) Quodlibet, 33, pp. 96-122.
- Tascón, H. (2005). Marimba E' Guapi. Manuscrito no publicado. Instituto Departamental de Bellas Artes, Colombia.
- Tascón, H. (21 de septiembre de 2006). Concierto negros y tambores. (No editado). Cali, Valle del Cauca, Colombia.
- Tascón, H. (2008). A marimbiar, método OIO para tocar la marimba de chonta. Cali, Colombia: N textos.
- Tascón, H. (2009). Canto de piel semilla y chonta. Cali, Colombia: Ministerio de Cultura de Colombia.
- Tascón, H. (2013). Música Colombiana para marimba sinfónica. Cali, Valle del Cauca, Colombia: Bellas Artes.
- Tascón, H. (2014). Estructuras musicales del patacoré, el bambuco viejo y la juga grande. Estudio con cinco marimberos de Guapi. (B. Nacional, Ed.) A contratiempo (24), 98. Recuperado el 08 de junio de 2015 de <http://www.territoriosonoro.org/CDM/acontratiempo/?ediciones/revista-24/articulos/estructuras-musicales-del-patacore-el-bambuco-viejo-y-la-juga-grande-estudio-con-cinco-marimberos-de.html>



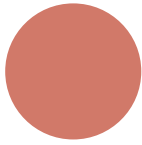
Tascón, H. (Dir.). (30 de noviembre 2014). Todos a Marimbiar [Video]. Colombia. Fondo Mixto de Cultura de para la promoción y las artes del Valle del Cauca. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wuZ-nOkES46k&t=3s>

UNESCO. (20 de septiembre de 2015). En <https://en.unesco.org/>. Recuperado el 20 de septiembre de 2015 de <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=e-sypg=00011yRL=00436>

# Índice de Autores







## Jackeline Gómez Romero



Doctoranda en Educación, Máster en Estudios Avanzados en Teatro con Énfasis en Dirección Escénica, Especialista en Dramaturgia y Licenciada en Arte Teatral. Docente, integrante del Grupo de Investigación Pedagogía, Educación y Artes Escénicas y Jefe del campo disciplinar de la Licenciatura en Artes Escénicas de Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle.

**Correo electrónico:**

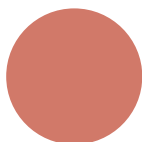
[jgomez@bellasartes.edu.co](mailto:jgomez@bellasartes.edu.co)

**Orcid:**

<https://orcid.org/0000-0001-6872-4222>

**Google Scholar:**

<https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=uFdvPe4AAAAJ>



## Jesús María Mina



Profesor de Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle, desde hace más de veinte años. Coordinador Departamento de Investigaciones en Pedagogía Teatral (DIPA) Facultad de Artes Escénicas Bellas Artes. Doctorando en Educación Universidad San Buenaventura, Sede Cali. Magíster en Filosofía, Universidad del Valle. Especialista en Gerencia para el servicio Social. Diplomado en: Pedagogía Social y Crítica; Evaluación de la calidad en Educación Superior; Docencia universitaria; Dirección escénica. Especialista en Educación de Adultos (Beca OEA, PMET) del Centro Regional Para la Educación de Adultos (CREFAL), México. Licenciado en Literatura Universidad Del Valle. Ha publicado varios artículos y ponencias en arte, pedagogía y ciudad. Participó como actor en algunos grupos profesionales de la ciudad de Cali.

**Correo electrónico:**

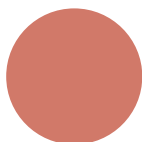
dipa@bellasartes.edu.co

**Orcid:**

<https://orcid.org/0000-0002-9299-422X>

**Google Scholar:**

<https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=x91seRMAAAAJ>



## Mávim Mercedes Sánchez Melo



Actriz, dramaturga, directora y docente de teatro. Doctoranda en Educación. Magister en Educación énfasis en Educación Superior. Licenciada en Arte Teatral.

Nacida en Cumbitara, Nariño, de padres apasionados por el teatro, la música, la pintura y la docencia. Realiza sus estudios iniciales en Cumbitara, donde germina su amor por las manifestaciones artísticas. Hacia el año 2000 viaja a Cali, con el propósito de enrutarse en los vericuetos de la profesión de Actriz-Pedagoga en Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle, donde actualmente se desempeña como Jefe de Campo de Educación Artística, docente de la Facultad de Artes Escénicas e integrante del grupo de Investigación en Dramaturgia "*Kaly, tejido sin agujas*". Sus intereses investigativos se inclinan hacia las dinámicas del proceso creativo del actor para llevar a escena textos no teatrales y contenidos teatrales para que un estudiante del bachillerato clásico acceda a los elementos básicos de la formación en teatro.

### **Correo electrónico:**

mavim.sanchez@bellasartes.edu.co

### **Orcid:**

<https://orcid.org/0000-0001-5463-2124>

### **Google Scholar:**

<http://scholar.google.com/citations?user=WS0nXHYAAAAJ&hl=es&authuser=1>



## Willian Guerrero Collazos



Magíster en Filosofía de la Universidad del Valle, Licenciado en Filosofía, Ética y Valores Humanos de la Universidad Santo Tomás. Docente del área de humanidades en la Facultad de Artes Visuales y Aplicadas del Instituto Departamental de Bellas Artes, en Cali, Valle del Cauca, Colombia.

**Correo electrónico:**

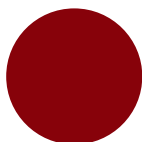
[willguecoll@yahoo.com](mailto:willguecoll@yahoo.com)

**Orcid:**

<https://orcid.org/0000-0002-8069-9899>

**Google Scholar:**

[https://scholar.google.com/citations?view\\_op=new\\_articles&hl=es&imq=Willian+Guerrero+Collazos#](https://scholar.google.com/citations?view_op=new_articles&hl=es&imq=Willian+Guerrero+Collazos#)



## **Gustavo Adolfo Niño Castro**



Magister Universidad del Cauca.  
Facultad de Artes. Maestro en Música  
con énfasis en Guitarra Clásica, Insti-  
tuto Departamental De Bellas Artes.  
Técnico en música, Nivel superior Ins-  
tituto Popular de Cultura (I.P.C. Cali).  
Docente y coordinador del área de  
guitarra de Bellas Artes, Institución  
Universitaria del Valle.

**Correo electrónico:**

guitargus2013@gmail.com

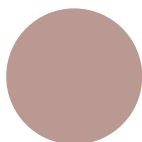
**Orcid:**

<https://orcid.org/0000-0003-1220-0563>

**Google Scholar:**

[https://scholar.google.es/citations?view\\_op=list\\_works&hl=es&user=qE-C\\_0P4AAAAJ](https://scholar.google.es/citations?view_op=list_works&hl=es&user=qE-C_0P4AAAAJ)





## Juan Guillermo Ossa Jiménez



Magíster en Investigación Musical por la Universidad Internacional de la Rioja, Maestro en Interpretación Musical con Énfasis en Guitarra por el Conservatorio Antonio María Valencia. Diplomado en Actualización Docente por el Instituto Departamental De Bellas Artes, Diplomado en Gestión Cultural con Énfasis en Organizaciones y Planeación del Instituto Departamental de Bellas Artes, Diplomado Apoyo a la Apropriación de las TIC (Manejo del campus), Lenguajes Digitales, Derechos de Autor y Producción de Contenidos de Formación por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Técnico en Artes Modalidad Música por el Instituto Popular de Cultura.

**Correo electrónico:**

guilleguitar81@hotmail.com; jossa@bellasartes.edu.co

**Orcid:**

<https://orcid.org/0000-0001-8394-9227>

**Google Scholar:**

<https://scholar.google.es/citations?user=YWeRyXcAAAAJ&hl=es>



## Neiver Francisco Escobar Domínguez



Licenciado en Música y Maestro en Música con línea de profundización en Musicología, Universidad del Valle. Magister en *E-learning* de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), en convenio con la Universidad Abierta de Cataluña (UOC).

Labora desde hace quince años en Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle, Conservatorio “Antonio María Valencia” de Santiago de Cali, liderando procesos de Acreditación de Alta Calidad en el programa de Interpretación Musical como docente, investigador y coordinador del Área de Teoría Musical. Asesor de procesos de investigación de los trabajos monográficos y los semilleros de investigación. Coordinador de formación en el Campus Virtual Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle.

Como músico se desempeña al teclado en diversas agrupaciones. Se interesa profesionalmente por el desarrollo de procesos digitales para la música, la producción y creación musical, y la aplicabilidad integral del conocimiento en la labor docente.

**Correo electrónico:**

[laboratoriomd@bellasartes.edu.co](mailto:laboratoriomd@bellasartes.edu.co),  
[neifran@gmail.com](mailto:neifran@gmail.com)

**Orcid:**

<https://orcid.org/0000-0003-4239-1380>

**Google Scholar:**

[https://scholar.google.com/citations?view\\_op=list\\_works&hl=es&user=xq-Fvxz4AAAAJ](https://scholar.google.com/citations?view_op=list_works&hl=es&user=xq-Fvxz4AAAAJ)



## Ruth Rivas Franco



Nacida en Cali, 1979. Dramaturga. Estudiante de Doctorado en Pensamiento Complejo. Magister en Estudios Avanzados de Teatro de la Universidad Internacional de la Rioja. Especialista en Dramaturgia de la Universidad de Antioquia en convenio con el Bellas Artes Institución Universitaria del Valle. Licenciada en Literatura de la Universidad del Valle. Bachiller Artista en Teatro de Bellas Artes, Cali. En la actualidad se desempeña como docente e investigadora de la Facultad de Artes Escénicas de Bellas Artes, Cali. Obras estrenadas: *Héroes invisibles* (2010), *El canto del pájaro guaco* (2013), *La muñeca negra* (2015), *La teta seca* (2016), *El circo* (2016), *La mala muerte* (2017), *Veneranda* (2019).

### **Correo electrónico:**

[rukita.r.f@bellasartes.edu.co](mailto:rukita.r.f@bellasartes.edu.co)

### **Orcid:**

<https://orcid.org/orcid-search/search?searchQuery=0000-0002-6011-3344>

### **Google Scholar:**

<https://scholar.google.es/citations?user=-Z5IuYgAAAAJ&hl=es>



## Germán García Orozco



Comunicador Social-Periodista, Universidad Autónoma de Occidente (2001); Máster en Gestión de Instituciones y Empresas Culturales, Universidad de Barcelona (2011); y Magíster en Comunicación, Universidad Autónoma de Occidente (2018). Pertenece al grupo de investigación Aisthesis y es profesor de la Facultad de Artes Visuales y Aplicadas del Instituto Departamental de Bellas Artes. También es profesor del programa de Artes Visuales de la Pontificia Universidad Javeriana, sede Cali. Sus proyectos de investigación están relacionados con transmedia, imagen y arte. Coautor del libro: Cuarto Claro/Cuarto Oscuro (2016). Miembro de la Federación Latinoamericana de Semiótica (FELS) y REDIPE. Vive y trabaja en Cali.

### **Correo electrónico:**

germangarcia@bellasartes.edu.co

### **Orcid:**

<https://orcid.org/0000-0001-6976-5384>

### **Google Scholar:**

<https://scholar.google.es/citations?user=nxdFbo0AAAAJ&hl=es>



## Liliana Vergara Zambrano



Magíster en Teoría y Prácticas de las Artes Plásticas Contemporáneas. Profesional en las Artes Visuales. Docente, artista e investigadora con 27 años de experiencia. Ha liderado procesos de investigación en las artes, a su vez ha representado al país en varios eventos de carácter artístico internacional, aportándole a la docencia y a su labor como artista.

**Correo electrónico:**

[lvergara@bellasartes.edu.co](mailto:lvergara@bellasartes.edu.co)

**Orcid:**

<https://orcid.org/0000-0002-4429-5344>.

**Google Scholar:**

<https://url2.cl/GXQh3>



**Luz Elena  
Luna  
Monart  
(Coord.)**



Doctoranda en Humanidades en Línea de Estudios de Género. Magister en Educación con énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario. Profesora de medio tiempo en Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle y actualmente Coordinadora de Investigaciones de la institución.

**Correo electrónico:**

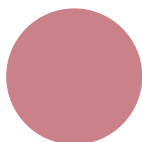
[lunamonart@gmail.com](mailto:lunamonart@gmail.com)

**Orcid:**

<https://orcid.org/0000-0002-4488-4691>

**Google Scholar:**

<https://scholar.google.es/citations?user=Yky5jcMAAAAJ&hl=es>



## Margarita Ariza Aguilar



Decana y docente de la Facultad de Artes Visuales y Aplicadas del Instituto Departamental de Bellas Artes. Dirige el grupo de investigación AISTHESIS. Artista, Administradora de Empresas de la Universidad Javeriana, Especialista en Educación Artística Cultura y Ciudadanía de la Universidad de Valladolid y Magíster en Filosofía de la Universidad del Valle. Su trabajo de grado *Colonialidad Incorporada, Subversiones íntimas*, obtuvo mención meritoria. Diplomado en Teorías Del Arte Contemporáneo Universidad Javeriana y Diplomado en Administración y Emprendimiento para las industrias creativas Universidad Javeriana Cali.

Entre su experiencia profesional se cuenta su trabajo como Coordinadora del área de Educación Artística de la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura, el comité de educación del Museo de Arte Moderno de Barranquilla, la Dirección del Proyecto Industrias Culturales del Banco Interamericano de Desarrollo en Cali, Catedrática en Universidad Javeriana Cali, Icesi Cali y Escuela de Artes y Letras de Bogotá, Directora del Programa de Educación Continua de la

Facultad de Artes de la Universidad Javeriana de Bogotá, Asistente de Curaduría del Museo de Arte Moderno de Bogotá y durante 5 años realizó un proyecto de educación artística, con pacientes de la Fundación Eudes, Taller “Una Legión de Ángeles Clandestinos”, entre otros.

Su proyecto *Blanco Porcelana* que explora la violencia estructural naturalizada en diferentes prácticas y usos sociales en la vida diaria derivados de la colonialidad, fue censurado por la justicia colombiana. En 2015, la Corte Constitucional, falló a favor del proyecto al declarar una especial protección sobre su práctica.

### **Correo electrónico:**

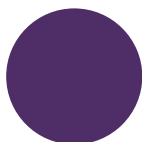
decanatura.fava@bellasartes.edu.co

### **Orcid:**

<https://orcid.org/0000-0002-2577-8471>

### **Google Scholar:**

[https://scholar.google.es/citations?view\\_op=list\\_works&hl=es&authuser=3&user=s6300oAAAAAJ](https://scholar.google.es/citations?view_op=list_works&hl=es&authuser=3&user=s6300oAAAAAJ)



## Héctor Javier Tascón Hernández



Nacido en la ciudad de Cali, Colombia. Grado laureado del Conservatorio Antonio María Valencia, y Magíster en musicología de la Universidad Internacional de la Rioja. Ha concentrado su trabajo en la percusión y el estudio de la música colombiana, especialmente la de la región Pacífico sur; las marimbas de Guapi, el currulao, las leyendas y las danzas afrocolombianas, entre otras, han constituido su espacio artístico, su inspiración y su trabajo investigativo. Actualmente es maestro de percusión en la Universidad del Cauca y jefe del área de percusión en el Conservatorio Antonio María Valencia, donde ha diseñado e implementado la cátedra de marimba de chonta. Es director del ensamble de percusión de Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle y director del Grupo de Investigación en Músicas del Pacífico Sur.

### **Correo electrónico:**

hectorpacíficosur@yahoo.es

### **Orcid:**

0000-0001-6854-9567

### **Google Scholar:**

<https://scholar.google.com/citations?user=nZiqb8gAAAAJ&hl=es>

### **Códigos QR Héctor Tascón**



Canal Youtube



Libro a Marimbar



Ponencia





Este libro, el primero de la Colección “Educación, Arte y Cultura” presenta una mirada a los procesos de investigación y abre un debate sobre el quehacer artístico en Iberoamérica. Varios profesionales, de diversas disciplinas, proponen sus puntos de vista sobre las artes en la actualidad, generando diálogos entre saberes que permitirán, al lector, un viaje por las rutas heterogéneas de la creación, la docencia y las nuevas propuestas estéticas que se realizan desde diversos escenarios de Colombia.