



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

Educación artística superior: proyectos colectivos interdisciplinarios

Aurora Lechuga Rodríguez

Doctoranda en Pedagogía

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

aura_lechu@yahoo.com.mx

RESUMEN

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

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

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

TITLE: Higher artistic education: interdisciplinary collective projects

ABSTRACT

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

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

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁸ Ibid.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Primera etapa. Introducción a las artes:

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

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

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

Segunda etapa. Propiciamiento de la creación:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Primera etapa:

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

Segunda etapa:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Proyecto “Contar contando” (Tradición oral)¹⁵

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

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

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

Las propuestas artísticas:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusión

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografía

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