

ISSN: en trámite
Año, número 1, 2019

Memorias del Congreso Nacional sobre Investigación y Educación Superior de las Artes

ARTURO VALENCIA RAMOS

EDITOR RESPONSABLE



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

MEMORIAS DEL CONGRESO NACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR DE LAS ARTES, año 1, número 1, 2019. Es una publicación bianual, editada por la Universidad de Sonora a través del Departamento de Bellas Artes y el Cuerpo Académico Estudios Interdisciplinarios en Artes, Blvd. Luis Encinas y Av. Rosales s/n, Col. Centro, Hermosillo, Sonora, México, C.P.83000. Tel (662) 259 21 39. Editor responsable: Dr. Arturo Valencia Ramos. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2019-032817224900-203, otorgada por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN: en trámite. Responsable de la última actualización de este número: Mtra. Elva Juliana Rodriguez. Fecha de última modificación: 01 de noviembre de 2019.



CONFERENCIAS MAGISTRALES

Afectos humanos (recargado): Algunos itinerarios teórico-práctico-expositivos de investigación creación

Mtra. Hilda Islas

Centro Nacional de Investigación, documentación e información de la danza "José Limón" (CENIDI-D)
INBA-CENART

El oficio del minero: problemas y perspectivas en torno a la enseñanza musical en México

Dr. Ricardo Miranda

CENIDIM / UNAM

La investi - creación artística partir de las tecnologías y el conocimiento virtual

Dra. Irma Fuentes Mata

CENIDIAP

INBA

¿Cómo pensar el objeto artístico? El regreso del sujeto

Dr. Carlos Gallegos Elías

Facultad Ciencias Políticas y Sociales
Universidad Autónoma de México

Arte, Cibercultura y Sociedad Contemporánea. Una aproximación a la creación de nuevos paradigmas entre la sociedad y el arte en nuestros días

Dr. Álvaro Díaz Rodríguez

UABC-Facultad de Artes

PONENCIAS

Investigación para las artes y sobre las artes

El estado limítrofe del arte y el diseño

**Edén Patricia Calvillo Martínez¹,
Raquel Torres Gutiérrez²,
Jorge Lainez Jamieson²**

Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Nuevo León¹,
Escuela de Artes Plásticas de la Universidad Autónoma de Coahuila²

Área temática: Investigación para las artes y sobre las artes

RESUMEN:

La curiosidad innata del ser humano le ha permitido mantenerse en la constante búsqueda de explicaciones a los fenómenos que lo rodean. Intermediario o intercesor entre la humanidad y los espíritus de la naturaleza tenemos a la figura del Chaman, este puede ser considerado el arquetipo que da fe de curiosidad, exploración y búsqueda de respuestas: El origen del arte y la investigación en una misma cuna (Lenaif, 2004).

Las escuelas de arte se basan en una larga tradición de la investigación artística, una actividad que, en diversas formas y asociaciones, siempre se ha practicado en el arte moderno, es decir, una era que va desde el *cinquecento*, con el Tratado de Leonardo da Vinci (1817) sobre la pintura, hasta nuestros días.

Las Universidades reconocen que la investigación constituye una importante fuente de elementos para el mejoramiento de la calidad de la educación superior (ANUIES, 2000), así, la inclusión de asignaturas que promuevan la adquisición de habilidades para la investigación, la búsqueda de información, la innovación y el descubrimiento basado en la práctica, han orillado a los artistas y diseñadores (profesionales y en formación) a corresponder a una forma de creación e investigación "ortodoxa", lejos de las habilidades "laterales" del ecosistema artístico-creativo.

El presente trabajo aborda la perspectiva de docentes y profesionales del diseño y el arte, con interés en aportar a esta disyuntiva su experiencia a partir de los retos que han enfrentado en el seno del cuerpo académico, como al impartir materias de investigación.

Dicho lo anterior, coinciden que la investigación enriquece el proceso de aprendizaje en los estudiantes y maestros (Ariza, 2012); y que ha sido, es y continuará siendo un importante, tal vez el más importante, sustento para la práctica y la enseñanza del diseño y el arte (Frayling, 1993), más el

estado limítrofe actual angustia con una pregunta ¿hasta qué punto el sistema universitario permite conjugar investigación-formación sin desnaturalizar la parte noble de las escuelas de arte: su creatividad?

Palabras clave: Investigación, educación, arte, diseño, creatividad.

INTRODUCCIÓN:

La curiosidad es una característica intrínseca del ser humano, es lo contrario al instinto de supervivencia, pues lo lleva a vivir experiencias nuevas. Guilera (2011) en su libro Anatomía de la Creatividad menciona que la curiosidad es lo que le ha permitido al hombre mantenerse en la constante búsqueda de explicaciones a los fenómenos que lo rodean. Comenta que “es el instinto que ha movido a todos los grandes inventores, descubridores y artistas”, pues lo considera “el primer motor de la creatividad”.

Al considerar que “sin curiosidad no hay búsqueda; y sin búsqueda, es casi imposible que se produzca el hallazgo” (Guilera, 2011) se puede decir que, en el camino de la curiosidad, creatividad, indagación y búsqueda de respuestas, surge la investigación.

En su definición más básica, según la Real Academia Española (RAE), el concepto proviene del latín *investigāre* y significa “indagar para descubrir algo”. A pesar de ser considerado un acto natural en el hombre algunas veces, para algunos, parece una actividad muy alejada de las prácticas de los artistas y los diseñadores, por lo que han surgido distintas posturas alrededor del tema; las cuales han girado en torno a una serie de estereotipos en relación a lo que la investigación es, qué involucra y qué entrega (Frayling, 1993).

Debido a que la investigación “es un proceso que (...) procura obtener información relevante y fidedigna, para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento” (Tamayo, 2006) favorece el desarrollo de las disciplinas a través de la generación de estos conocimientos, “para las disciplinas académicas tradicionales, la investigación es un elemento clave para el avance en los conocimientos del campo disciplinar, la evaluación y mejora de las prácticas pedagógicas, y la evolución de los currículos en respuesta a las cambiantes necesidades de la sociedad” (Rodríguez, 2016).

Actualmente se demanda a las universidades “la formación de profesionales e investigadores, de generación y aplicación del conocimiento, y de extensión y preservación de la cultura, en condiciones de calidad, pertinencia, cobertura y equidad.”(ANUIES, 2000). Por lo que se hace necesario reforzar las áreas de investigación en todas las disciplinas desde nivel licenciatura.

Hablando específicamente de las disciplinas del Arte y el Diseño, se puede decir que en el ámbito de la investigación se encuentran poco exploradas por lo que han sido vistas “como una disciplina sin cultura de investigación convincente” (Ariza, 2012).

Se han identificado diversos factores para explicar este hecho, por ejemplo, “de acuerdo con Pontis (2009), lo que ha contribuido a pensar en una relación opuesta entre diseñador-investigador, es la identificación del diseñador como persona práctica” (citado en Ramírez-Paredes, Villar-García, & Maldonado-Reyes, 2017), lo mismo ocurre con el artista. Sin considerar que, en su naturaleza, la

actividad del diseñador y del artista involucra un proceso de descubrimiento, aprendizaje e investigación.

Es decir, las disciplinas del diseño y el arte deben aprovechar que el contexto universitario les concede "un espacio privilegiado para pensar, hacer y difundir el conocimiento generado a partir del mismo" (Ariza, 2012) para así impulsar la Investigación en sus estudiantes con el fin de aumentar el conocimiento de esta e integrarla a otras áreas como las ciencias y las humanidades.

PLANTEAMIENTO:

Es bien sabido que la ciencia y la tecnología son los grandes impulsores de la economía global, sin embargo, ha surgido un movimiento encabezado por el Rhode Island School of Design (RISD) que considera que a los campos STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas por sus siglas en inglés) les falta un componente clave que merece atención, entusiasmo y financiamiento: el arte, para así convertirse en STEAM.

Y es que, como comenta Ross Pomeroy (2012) en su artículo "*From STEM to STEAM: Science and Art Go Hand-in-Hand*" aunque muchos ven al arte y la ciencia como algo que no tiene puntos de encuentro, la realidad es que ambas han existido y se han desarrollado colaborativamente. Esta sinergia se pudo ver en grandes pensadores como el legendario Leonardo Da Vinci y el renombrado erudito chino Su Song.

En dicho artículo, Ross argumenta sobre la importancia de incluir al arte en la ecuación de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, puesto que son las áreas en las que se apuestan los fondos y la educación para impulsar la innovación y la prosperidad en los países de primer mundo.

Ross Pomeroy no es el único que considera que los artistas y los científicos comparten características en común. Para Carl Jung, el artista-científico fue uno de sus mitológicos arquetipos, y representa a los constructores, inventores y soñadores.

En los tiempos de da Vinci, cuando la experiencia en el arte y en la ciencia no había madurado hacia el estado polarizado en que se encuentran hoy en día, ambas coexistían naturalmente. Claro está, el nivel de sofisticación de la ciencia entonces era un cuanto diferente. (Maeda, 2013)

En la conferencia TED del 2002, Mae Jemison, doctora, coleccionista de arte, bailarina y la primera mujer afroamericana en llegar al espacio, expuso su charla sobre la integración de la enseñanza de las artes y la ciencia. Argumenta que el arte y la ciencia surgen de la misma fuente y las considera avatares de la creatividad humana. Afirma que surgen del interés como humanos por construir un entendimiento del universo, del mundo que nos rodea y son el intento por influenciar las cosa.

Las diferencias entre la ciencia y el arte no es que sean caras desiguales de la misma moneda, comentaba Jemison (2002), sino que son manifestaciones de la misma cosa: la creatividad del ser humano.

Por su parte, Maeda (2013) expone las similitudes entre los artistas y científicos. Asegura que ambos tienden a enfocar problemas con una similar mente abierta y curiosidad, no le temen a lo desconocido. Se podría decir que hacen una pareja natural. Con ese pensamiento complementario,



hay un gran potencial cuando colaboran, concluyendo en inesperados resultados que pueden ser exponencialmente más valiosos que cuando trabajan aparte.

Esto se complementa con lo que Ramírez (2013) expresa: ambos grupos trabajan a prueba y error, necesitan paciencia, aplican imaginación, son amigos del fracaso, poseen curiosidad y aprovechan la creatividad. Podríamos decir que estos elementos son parte de la paleta del artista y de las herramientas del científico. Ambos saben que el esfuerzo humano tiene que ver con el descubrimiento, que a menudo se acompaña de revisar y mejorar una idea.

Como docentes y profesionales del diseño concordamos con la importancia de la investigación en la educación superior del arte y del diseño, sin embargo, se sabe que, salvo en nivel de posgrado, la investigación no es parte fundamental de la formación del estudiante de licenciatura. Además de que integrarla de manera ortodoxa a estas disciplinas es una tarea retadora.

Coincidimos también con que el artista y el diseñador, al crear, realizan un proceso de análisis, reflexión e investigación. Y que, como menciona Ramírez, las habilidades más importantes que debemos desarrollar en nuestros estudiantes en el siglo XXI son: la creatividad, la curiosidad, el pensamiento creativo, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y la comunicación. Mismas que los artistas y los científicos usan todo el tiempo.

Como respuesta a esto y siguiendo la visión 2030 del PDI de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2016), que menciona que las Universidades deberán proveer a los estudiantes:

“una formación que les permita desarrollar habilidades intelectuales genéricas imprescindibles para el ejercicio profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida: creatividad e innovación; aptitudes para resolver problemas, capacidad de adaptación a múltiples actividades; manejo de las tecnologías de información y comunicación; formación para el trabajo en equipo, el emprendimiento y el liderazgo, además del dominio de otros idiomas”.

Las universidades han tenido que adecuar su modelo educativo colocando como parte fundamental el desarrollo de estas habilidades.

Parte importante del desarrollo de estas, se encuentran ligadas con el desarrollo de investigación en el aula. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, la investigación en las disciplinas del arte y el diseño presenta retos.

Se identifican dos razones por las que se genera investigación en dichas disciplinas: una es la necesidad de obtener y producir conocimiento, como se ha mencionado anteriormente; y la otra razón son las exigencias por parte de las Universidades e Instituciones que requieren a los profesores sistematizar su práctica, realizar investigación y profundizar en el campo. (Fuentes Mata & Parga Parga, 2017)

Es por eso por lo que el quehacer dentro de las aulas universitarias es una de las actividades intelectuales más extenuantes, puesto que presentan para el docente el traslado de un conocimiento que a él mismo le tomó tiempo adquirir, a un lenguaje propicio para el joven que se acerca (en muchas de las ocasiones) por primera vez a una disciplina de especialización.



Además, como comentan Fuentes y Parga, deben atender las exigencias institucionales externas o internas que obligan al docente a mantenerse actualizado, a desarrollar su propia actividad profesional y además hacer investigación.

Es aquí donde el método científico, se convierte en la herramienta por excelencia, tanto de los cuerpos académicos institucionales, como de los organismos estatales y federales, para la validación de los productos académicos y de investigación.

En ese proceso de validación es cuando el profesor investigador se da cuenta que realizar investigación en estas áreas disciplinares no es tarea fácil, por ejemplo, ante el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) pocas actividades realizadas en el arte son catalogadas como actividades de investigación, por lo que se ven en la necesidad de cambiar de actividad, cambiar el nombre a la actividad o por otro lado argumentar que lo que realizan lleva implícitos procesos de investigación (Fuentes Mata & Parga Parga, 2017).

Dentro de las áreas de diseño y arte, es donde surge una serie de contraposiciones con los objetos de estudio y el rigor científico para ofrecer validez al pensamiento y al objeto resultante del proceso de reflexión y trabajo de investigación.

En las áreas de las humanidades, donde el objeto de estudio es tan cambiante tanto en su entorno natural, como en contextos controlados, la rigurosidad del método científico se vuelve insuficiente para poder integrar todas las variantes que afectan a un solo objeto de estudio.

Por su parte, las ciencias sociales, integran procesos, instrumentos y herramientas que permiten que el objeto de estudio, el ser humano y su contexto, puedan ser observables y medibles bajo ciertas circunstancias, bajo el rigor del método científico, adecuado a sus necesidades.

Entender el objeto de estudio dentro de estas disciplinas, nos permite comprender porque, siempre estará condicionado por muchas variantes. Una de ellas, como menciona Luz del Carmen Vilchis (2002), en su libro Metodología del Diseño, es que "el diseño es una disciplina proyectual", por lo tanto, su finalidad es la solución de problemáticas que por su naturaleza están en constante cambio.

Al momento de llevar la investigación al aula, en materias específicas para diseño y arte, en donde se tiene que mostrar un proceso lógico para sustentar la creación artística, tanto el docente como el alumno, se encuentran con la dificultad de que el método científico no es lo suficientemente flexible para explicar los fenómenos de creación.

Por lo tanto, tienen que hacer uso de metodologías propias (mucho más exploradas en el área de diseño, como: la de Munari, Papanek, Löbach, etc.), y se enfrentan a una barrera mental, puesto que quieren ver a los objetos de diseño y arte, como objetos controlables, que pueden seguir la lógica racional del método científico.

Como punto de referencia de la actividad de investigación dentro de las prácticas de las artes y el diseño, la Escuela de Artes Plástica Profesor Rubén Herrera de la Universidad Autónoma de Coahuila en su malla curricular, tanto de la Licenciatura en Diseño Gráfico y la Licenciatura en Artes Plásticas, aborda el tema de la investigación a partir de materias como: metodología, investigación en diseño, investigación aplicada a las artes y taller de investigación y producción.



Con esto ha buscado que el alumno desarrolle habilidades para la resolución de problemas, teniendo como base el pensamiento científico sin dejar de lado la característica fundamental de todo artista y diseñador: la creatividad.

Permitiendo así que los estudiantes sean cocientes del proceso de creación y tengan fundamentos para respaldar su producción, dejando de lado la subjetividad y ofreciendo propuestas ajustadas a las necesidades del entorno que los rodea.

CONCLUSIONES:

Como se puede observar se han logrado avances en el tema, como la inclusión de asignaturas que promuevan la adquisición de habilidades para la investigación, la búsqueda de información, la innovación y el descubrimiento basado en la práctica.

Los organismos de regulación universitaria (ANUIES, CONACYT, PRODEP) también están aportando al tema, pues están propiciando las condiciones para que la investigación y la creatividad coexistan dentro y fuera de las aulas en cualquier disciplina.

Las Escuelas de diseño y arte tienen la fortaleza de ser espacio para la convivencia entre la creatividad y el rigor científico. Un lugar donde el estudiante y el docente puede explorar su curiosidad, potencializar su creatividad y adquirir y desarrollar habilidades de pensamiento crítico y analítico, de comunicación, de resolución de problemas, entre otras.

Las Instituciones de Educación Superior del Arte y el Diseño no deben descuidar esa parte, pues como se mencionó anteriormente, es de suma importancia, se podría decir que se encuentran obligadas a aprovechar al máximo sus fortalezas para hacer frente a sus debilidades.

Ante la pregunta de ¿hasta qué punto el sistema universitario permite conjugar investigación-formación sin desnaturalizar la parte noble de las escuelas de arte: su creatividad? por lo que se expuso a lo largo del texto, se puede concluir que la actividad de investigación dentro de estas disciplinas no es una limitante al ejercicio creativo, más bien es un complemento constante en la formación y el desarrollo. El reto ahora reside en encontrar el reconocimiento y la validación como actividad científica.

Referencias Bibliográficas.

- ANUIES. (2000). La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo.
- ANUIES. (2016). *Plan de Desarrollo institucional, Visión 2030*.
- Ariza, V. (2012). *La investigación en Diseño, una visión desde los posgrados en México*. (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Ed.). Ciudad Juárez. Recuperado de <https://www.anahuac.mx/mexico/files/investigacion/2012/mar-abril/8.pdf>
- Frayling, C. (1993). Research in Art and Design. *Royal College of Art Research Papers*, 1(1), 5.
- Fuentes Mata, I., & Parga Parga, P. (2017). Investigación, formación y creación en la Red Investicreación Artística. México- España. In *Libro de Actas - III Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales :: ANIAV 2017 :: GLOCAL*. <https://doi.org/10.4995/ANIAV.2017.4909>



Guilera, L. (2011). *Anatomía de la Creatividad*.

Jemison, M. (2002). Mae Jemison: Integración de la enseñanza de las artes y las ciencias | TED Talk.

Recuperado en Enero 18, 2019, de

https://www.ted.com/talks/mae_jemison_on_teaching_arts_and_sciences_together?language=es#t-260566

Maeda, J. (2013). Artists and Scientists: More Alike Than Different - Scientific American Blog Network. Recuperado en Enero 17, 2019, de <https://blogs.scientificamerican.com/guest-blog/artists-and-scientists-more-alike-than-different/>

Ramírez-Paredes, K. G., Villar-García, M. G., & Maldonado-Reyes, A. A. (2017). Escenario actual del diseño gráfico en el ámbito de la investigación en México. *Legado de Arquitectura y Diseño*, 21.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?>

Ramirez, A. (2013). Cultivating Creativity and Curiosity with STEM | ARCADE | Dialogue on Design.

Recuperado Enero 17, 2019, de <http://arcadenw.org/article/cultivating-creativity-and-curiosity-with-stem>

Rodríguez Mendoza, R. M. (2016). La pedagogía del diseño gráfico basada en la investigación en diseño. Revisión bibliográfica. *Iconofacto*, 12(19), 254–267.

<https://doi.org/10.18566/iconofact.v12.n19.a11>

Ross Pomeroy, S. (2012). From STEM to STEAM: Science and Art Go Hand-in-Hand.

<https://doi.org/10.1037/1089-2680.6.2.13>

Tamayo, M. (2006). *El proceso de la investigación científica*.

Vilchis, L. del C. (2002). *Metodología del Diseño. Fundamentos Teóricos*. (Centro Juan Acha, Ed.) (3a ed.). México.

Arte Directo. La realización de un experimento artístico interdisciplinario

Carlos Edgardo Contreras Ortega.

Universidad de Sonora.

Resumen: La ponencia contará el relato del proceso, y el discurso detrás de la realización de un experimento artístico en el que se buscó trabajar en colectividad con artistas de diferentes disciplinas: la *Velada de Arte Directo*, realizada el 24 de febrero del 2018 en Hermosillo, Sonora.

La idea surge de retomar el concepto de las *seratas* futuristas lideradas por Filippo Tommaso Marinetti llevadas a cabo a principios del S. XX; y de desarrollar una pieza que sucediera con la participación del espectador. De esta forma, expondré el término de *Arte Directo*, que nace con la premisa de incluir al espectador en el desarrollo de la obra, generando una comunicación directa y bilateral.

Abstract: The presentation will tell the story of the process, and the discourse behind the realization of an artistic experiment that sought to work collectively with artists from different disciplines: the *Direct Art Evening*, held on February 24, 2018 in Hermosillo, Sonora . The idea arises from retaking the concept of futuristic seratas led by Filippo Tommaso Marinetti carried out at the beginning of S. XX; and to develop a piece that happened with the participation of the spectator. In this way, I will expose the term of *Direct Art*, which is born with the premise of including the viewer in the development of the work, generating a direct and bilateral communication.

Palabras Clave / Key Words:

Arte Directo, Arte Contemporáneo, Arte Interdisciplinario, Serata Futurista.

El *Arte Directo* del que hablaremos es un término que empezamos a utilizar dentro del *Colectivo Desierto Imaginario*, previo a la *Velada de Arte Directo*. Lo usamos para referirnos a un arte que cumple con el objetivo de transformar la comunicación entre la obra y el espectador, volviendo al espectador en un emisor-receptor dentro de una comunicación directa y bilateral.

Directo porque no existe una barrera entre el espectador y el actor, porque el espectador forma parte de la acción escénica e interactúa con la obra.

*"se restaurará la comunicación sin mediaciones entre espectador y espectáculo, entre actor y espectador, desde que éste, ubicado en el centro de la acción, estará rodeado y atravesado por la misma."*¹

¹ Artaud, Antonin. *El Teatro y su Doble*. Traducción de José R. Lieutier. Grupo Editorial Tomo, S.A. de C.V., 2002, p94.

Es un *arte participativo* que exige dinamismo por parte del espectador para convertir a la obra en un hecho comunicativo en el que el receptor se convierte a su vez en emisor, alcanzando la interacción entre el espectador, la obra y el artista.²

Surge de la intuición y la improvisación, necesita del espectador para que la acción se desarrolle. Es un arte que no existe sin el público.

Las *seratas futuristas* son el primer antecedente del *Arte Directo*: lograron romper con la solemnidad en la comunicación entre el espectador y la obra consiguiendo que el público se volviera dinámico y participativo.

En Sonora hay un problema, suele suceder que quienes asisten al teatro son quienes hacen teatro y los amigos o familiares de quienes actúan. Lo mismo sucede con la danza, la poesía, la música. No hay público. Al cuestionar a quien no asiste a eventos culturales/artísticos escuchamos comentarios como: "no voy porque no le entiendo", "porque no bailo", "porque no conozco a nadie", "yo no escribo poesía", "me aburro, prefiero ir al baseball". Quien no hace arte se siente ajeno al arte.

Reflexionando sobre arte en general con mis colegas y amigos, insistía demasiado en la importancia de acercar al espectador con la obra, esto con dos fines: 1) Eliminar la barrera de la solemnidad entre actor-espectador que limita la comunicación y participación del espectador, y 2) sensibilizar la apreciación artística en el espectador para generar un interés hacia el arte. Explico el primer punto: El arte establece automáticamente una comunicación unilateral con el espectador. Por ejemplo, quien va al teatro, se sienta a observar/contemplar el hecho escénico y recibir el mensaje detrás sin dar réplica alguna. La obra de arte se convierte en el emisor y el espectador en el receptor, esa es la solemnidad a la que se debe renunciar.

Coincidimos con Brecht al decir que necesitamos idear una nueva forma de transmitir la obra al espectador: con réplica, interacción, esto para acercar al espectador a la obra, para que el espectador se sienta parte de la obra, que deje de sentirse ajeno al arte. Si el espectador se identifica con lo que ve representado, desarrollará una actitud crítica y participativa hacia lo que se está representando y hacia la misma representación.³

Es posible hacer teatro sin un escenario, sin iluminación, sin efectos especiales, sin telón, sin vestuario, sin maquillaje, que disponga únicamente del cuerpo y la disposición del actor⁴, pero no sin espectadores, ya que el teatro es una creación que se produce por la interacción de los intérpretes y los espectadores.⁵

² Aguilar, Guadalupe. *La interacción, la interpretación y la implicación como estrategias participativas*. *Time Divisa de Antonio Vega Macotella*. Arte y políticas de identidad, vol. 3, diciembre. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia, España, 2010, p 12-13.

³ Brecht, Bertolt. *Escritos sobre el teatro*. Traducido por Genoveva Dieterich, Alba Editorial, 2004, p23-25.

⁴ Grotowski, Jerzy. *Hacia un teatro pobre*. Traducción de Margo Glantz. Siglo XXI editores, S.A. de C.V., 1992, p9-20.

⁵ Hermann, Max. 1914. *Forschungen zur deutschen Theatergeschichte des Mittelalters und der Renaissance*. Berlín: Felber. p4.

Necesitamos de los espectadores. Si la gente no va al teatro, hay que sacar al teatro del teatro, no podemos, como actores esperar al público si éste público ni siquiera existe, necesitamos ir hacia el público. Sacar al teatro del teatro no es sólo utilizar espacios alternos y no convencionales, sino experimentar con el arte teatral y crear nuevas formas para la expresión.

Buscábamos realizar un evento que sirviera de experimento artístico. No haríamos teatro como tal, utilizaríamos elementos del arte teatral para realizar un hecho escénico en el que el público pudiera participar, incluso como creador/artista, durante el desarrollo. El performance, el happening y la instalación, por ejemplo, ofrecen una vía hacia la interacción con el espectador mediante dinámicas que permiten la participación de éste en el desarrollo de la obra.

Utilizando el concepto de las veladas, por su forma interdisciplinaria, buscaríamos establecer una comunicación directa y bilateral con el público; desarrollando dinámicas de interacción con el espectador para involucrarlo en la acción y cederle el rol de creador/artista.

El propósito de la *Velada de Arte Directo* sería entonces: que el espectador se volviera parte de la obra. Las premisas para hacer *arte directo* eran:

- Generar una dinámica que involucre al espectador con la acción.
- Si el espectador no participa, el hecho escénico no sucede.
- Si el espectador obtiene el rol de emisor, la comunicación será directa y desarrollará una actitud participativa.

Era aproximadamente a mediados de noviembre del 2017, después de realizar el *2do Encuentro Multiexpresivo Andante*, cuando el germen surgió. El *Encuentro Multiexpresivo Andante* es una *exposición de arte contemporáneo* que hemos realizado desde el 2016. Un espacio creado por y para alumnos universitarios y artistas locales emergentes, *las nuevas voces del arte contemporáneo*; Poetas como Azíz Córdova, Alan Saldaña, Adrian Enríquez, Hiram Elizondo, plásticos como Wences Meneses y Cristian Villegas, escénicos como el *Colectivo lo que viene del sol* y *La Meca Teatro*, músicos como Ingmar Sau, Alicia Salguero, Roger Quijada; e incluso artistas internacionales como las artistas visuales francesas Flora Vala e Isabelle Ha Eav.

Motivados por la respuesta del público, decidimos realizar un "*ritual artístico*" donde fueran partícipes iniciándose como creador/artista, dejando de ser ajeno al arte.

Ahora, resultaba interesante la colaboración y vinculación interdisciplinaria. Después de conocer el material de los artistas que colaboraron en el *Encuentro multiexpresivo Andante*, nos interesaba la creación colectiva, la vinculación entre disciplinas y la realización de un experimento artístico en el que el espectador interactúa con la obra, alcanzando una comunicación directa y bilateral.

A mediados de diciembre del 2017, se compartió personalmente a los artistas con quienes habíamos estado colaborando, la invitación para ser parte de la *Velada de Arte Directo*. Los citamos a una reunión en *Lolavuela Casa Café* y compartimos las ideas sobre el experimento: La idea principal era reunir artistas de diferentes disciplinas; crear equipos de trabajo interdisciplinarios y crear una pieza en común; la otra idea era la del *Arte Directo*, alcanzar la interacción con el espectador.

Con los artistas que respondieron a la invitación y acudieron a la reunión el día 13 de enero del 2018, se formaron al azar los equipos de trabajo (a los equipos se fueron integrando más artistas que no estuvieron en la reunión), en los cuales se integrarían dos miembros de *Desierto Imaginario* en cada uno.

Los equipos tenían un mes a partir de la reunión para elaborar una pieza interdisciplinaria, cada uno se organizaría a su manera y elegiría la manera de trabajar con sus herramientas. Cada equipo desarrollaría una instalación/performance en la que el espectador aportaría material creativo,

colaborando a concluir con la obra. En total participaron, 23 artistas obteniendo como resultado tres instalaciones: "*Delirante y placentero silencio*", "*Lasciva Libertaria*" y "*Volantem sine alis: metáforas para volar sin alas*".

El espacio donde se realizó la Velada fue *Lolavuela Café*, una casa antigua situada en el centro de Hermosillo, con terraza y una excelente vista al Cerro de la Campana. La Velada tenía un sentido ritual para nosotros, por eso decidimos que el espectador recorrería todo el lugar para llegar de una instalación a otra, teniendo una bienvenida, un acercamiento con el arte, y una sublimación entre arte-espectador.

La primera instalación: "*Delirante y placentero silencio*", comenzaba en la planta baja, atravesando el patio, en una de las mesas del café, los cuerpos habitando una mesa con tazas y un cenicero, de fondo: "*La última cena*". Con las caras pintadas, Sele Mendoza, Claudia Paola Ávila y Ramsés Carranco, dialogaban el "*Blues del minisplit*" del poeta Azíz Córdova, mientras Martín Eduardo Ríos improvisaba en un sintetizador de la década de los 70's utilizando aleatoriamente figuras de Beethoven, Tchaikovsky, Vivaldi, Debussy, entre otros. Miguel Vargas entregaba plumones a los asistentes para que escribieran sobre pliegues de papel en el suelo. Se le invitaba al espectador a escribir un pensamiento, una sensación, un dibujo. La instalación tenía un carácter íntimo con una atmósfera de ensoñación. El diálogo entre los actores, basado en la repetición, la no elocuencia y la farsa buscaba incluir al espectador a través de preguntas y silencios, cuando la gente pensaba que había terminado, el diálogo continuaba, obteniendo risas y una mayor conexión con el espectador, haciendo que éste se involucrara dando respuesta a los estímulos recibidos.

Buscaban habitar el espacio y escuchar al público, manejaban la mirada como el poder de ver la luz y la vida, establecieron a la instalación como una plataforma de vinculación en diálogo directo con el espectador.⁶

Al terminar "*Delirante y placentero silencio*", Carlos Murguía y yo comenzábamos con el primer fragmento de "*Lasciva Libertaria*", poema homónimo de Alan Saldaña, al que denominó como "ultra corridos poéticos en 10 minutos", escrito para la *Velada de Arte Directo*; síntesis de las conversaciones del equipo: una crítica al hedonismo individualista, a la máquina, un discurso sobre la otredad, el viaje, la fragmentariedad y la hibridación. Iniciamos en la planta baja al pie de las escaleras anunciando que el arte ya estaba aquí:

"Nosotros queremos hacer un llamado de alerta a la población civil: el arte ya está aquí... público, te ofrecemos un anclaje identitario-filosófico en las delicias post-norteñas del aquí y el ahora... a ti te ofrecemos esta rebeldía celeste, esta oportunidad de reunir los pedacitos del espíritu, no se sorprenda cuando todas las salas de exposición, cuando todos los salones de teatro y baile y todas las aulas sean tomadas por la guerrilla del arte, y cuando esto se haga y se diga se llorarán lágrimas hermosas... porque cuando la gente lea o escuche o nos vea dirá que todos nosotros estamos poseídos por el incendio voraz del amor humano... Nosotros queremos hacer un llamado de alerta a la población civil: el arte, o eso que se niega, ya está aquí... acérquense cada vez más potente público sideral estallando en hologramas de pájaros, celebremos con palabras que revientan en piñatas dulces de colores con este baile, con esta expansión de sangre y luz... los invocamos a esta ascensión de ritmo indomado y cierto... por aquí, pasen ustedes, sean bienvenidos, público acribillado de certezas... público enmascarado de

⁶ De las notas de Ramsés Carranco (Desierto Imaginario)

identidad... público que no ha escurrido por sus codos la gasolina, ni por sus labios pasado el fuego de pedir monedas y girasoles en las calles... tomen fila, pasen ustedes...”⁷

Se invitó al público a subir a la terraza y ser recibidos con guitarras, violines y un cajón peruano a cargo de Sofía Acuña, Kevin Braun, Teresita Ibarra y Marco Lamadrid. La obra estaba pensada en tres momentos, el primero sería la iniciación ritualista de bienvenida, recorrer las escaleras hasta la música y recibir una esfera de unicel para poder utilizar “la máquina”, que era el inicio del segundo momento. La máquina, construida utilizando únicamente cartón reciclado, cinta e hilos, era la metáfora del sistema neoliberal. Algunas de las premisas eran que “entendíamos la libertad como consumo” y que “abandonamos nuestra humanidad para volvernos engranes de una gran máquina”, iniciando un viaje hacia el abandono de la identidad. Si el espectador interactuaba con ella se volvía un engrane de la máquina y de la acción escénica. La máquina, inspirada en la instalación “Metrópolis II” de Chris Burden⁸ y en los “Marble Maze Run, era un sistema de palancas, rampas, elevadores y poleas; y tenía la función de transportar la esfera de unicel de un lugar a otro.

“Nos ponemos nuestros guantes de carne para trabajar... y mientras tanto, nadie concede a las libres liebres labrar en sus lienzos pensamientos alguna gracias... porque mientras trabajan no nos podemos detener en la certeza de una imagen, encasillado, pulverizado sentir a un crujiente engranaje sideral mecanizado alimentado por rostros iluminados por el sudor y el fuego... y trabajamos, y gira el dígito en el ojo de la cifra de la mirada, grito productivo que invariablemente, que independientemente caerá una certeza: de un producto-identidad-producto-identidad-producto.”⁹

En este segundo momento también se hacía alusión al hedonismo individualista, las “super-personas” un rechazo al ermitaño moderno que se olvidaba de su humanidad.

“súper personas de movimientos súper fotográficos en el supermercado, súper lindos; besos-besos en el Oxxo tomándose selfies con los plátanos... con una línea infrarroja y de códigos que no se comparan con estos productos y precios... llego a la cocina con una alegría de pollo súper fileteado y empaquetado que caducará el 2040... llego a la cocina y me como las vísceras del pollo ¡Súper lindo! Súper fileteado... mis pensamientos son códigos de barras estallando, hasta que muerdo en la palabra sandwich el jamón y pienso ¿Cuándo en este mundo sexualmente insatisfecho seremos libres?... y me voy a mi cuarto nada-nada hacia el fin de semana de los sueños.”¹⁰

El tercer y último momento fueron los Versos de la calle o Street Verses, recitados por Alan Saldaña, invitando nuevamente al espectador a ser parte de la obra.

“ven y no vengas... con tu lápiz de tinta, con tu pluma de grafito, con tus manos salpicadas en la tinta de los deseos, ven a dibujar corazones en mi frente, ven y suéltales bofetadas de color a quienes pasen... tatúa florecitas en la piel de los asesinos que te agradecerán demasiado, porque solo así ellos sonreirán

⁷ Poema ritual invitación. Fragmento de Lasciva Libertaria // Ultra corridos poéticos de Alan Saldaña.

⁸ Metrópolis II Backgrounder. LACMA.

⁹ 1. Fragmento de Lasciva Libertaria // Ultra corridos poéticos de Alan Saldaña.

¹⁰ Súper-personas. Fragmento de Lasciva Libertaria // Ultra corridos poéticos de Alan Saldaña.

*brutalmente y por fin se animarán a entrar a sus grandiosas clases de ballet y de retórica... Ven y no a la ciudad que es un libro en llamas. La ciudad desleída por peatones y vehículos. La ciudad no que existe. La ciudad que somos, es.*¹¹

Concluyendo con el espectador y su esfera en una mesa donde Miguel Fernández e Iván Silva entregaban pinceles y pintura para poder convertirla en el símbolo de su identidad. El público, dentro del espacio escénico se llenaba las manos de pintura para crear su propia obra de arte, jugaba con la máquina con sus esferas de identidad-producto, las esferas con pintura fresca dejaban sobre la máquina el rastro del viaje, líneas amarillas y rojas.

Después de un momento de comunicación directa, entre loops y delays, las guitarra de Roger Al con un sonido psicodélico, captaron la atención del público, comenzaba la tercer y última instalación: "*Volantem sine alis: metáfora para volar sin alas*". Una pieza coreográfica en la que las bailarinas Edmy Borbón, Fernanda Padilla, Karla Robles, Karina Martínez, Natalia Morales y Katur Bejarano se llenaban las manos, la ropa, los cabellos, el cuerpo, de cal, acompañadas por las ondas sonoras de los músicos, alcanzando el éxtasis en el caos. La obra *in crescendo* se cortó abruptamente por un silencio sonoro-corporal. Sebastián Morto tomó los pliegues de papel utilizados en la primera instalación y creó un cadáver exquisito con las frases que el público había compartido, describiendo dibujos, utilizando emociones, improvisando versos para unir con coherencia el material conseguido. Preguntó: "¿Alguien puede darme un abrazo?", dos o tres veces, cada vez más angustiado, hasta al borde del llanto dijo: "necesito un abrazo". Uno de los espectadores se acercó, y después Sebastián agregó: "todos deberían de abrazarse", el público terminaba el ritual compartiendo con el otro una muestra de afecto y de cercanía.

El experimento había concluido, como colectivo, hablamos sobre la importancia de sacar al teatro del teatro y al mismo tiempo subvertir el consumismo hedonista a un consumismo artístico; de la importancia de voltear hacia el otro y recuperar nuestra humanidad. La *Velada de Arte Directo* realizada el 24 de febrero de 2018 fue totalmente gratuita y se realizó de manera independiente.

La idea de involucrar al espectador no es nueva. El movimiento futurista de principios del S.XX, liderado por Filippo Tommaso Marinetti, buscaba un público dinámico mediante una comunicación directa; un público que reaccionara a las provocaciones e interviniera en el espectáculo. El teatro no como mensaje, sino como una expresión-estimulación que busca la inducción del espectador en una acción posible para que participe activamente en la comunicación.¹²

En 1910, los pintores Umberto Boccioni, Bruno Corrá y Luigi Russolo expresaron en el *Manifiesto de los pintores futuristas*, que los pintores habían siempre mostrado a los objetos y las personas colocadas ante nosotros, por lo que ellos colocarían al espectador en el centro del cuadro.¹³ En 1914, Ardengo Soffici plantea que: "*El espectador debe vivir en el centro de la acción pintada*", lo que dio pie

¹¹ Versos de la calle o Street Verses. Fragmento de *Lasciva Libertaria // Ultra corridos poéticos* de Alan Saldaña.

¹² Martínez Peñuela, Ana. *El espacio en la síntesis de Marinetti*. Universidad Complutense de Madrid. Cuaderno de filología italiana. No. 2, 1995, p121-141.

¹³ Marinetti, Filippo Tomasso. *Manifiestos y textos futuristas*, Ediciones del Cotal, S.A, 1978, p198.

a que en 1915, Marinetti, Settimelli y Corrá, publicaran el manifiesto del *Teatro Sintético Futurista*, cuyas ideas iban en búsqueda de un teatro que transportara al espectador al centro de la obra (para que participara y no fuera solo un contemplador)¹⁴ y que la acción invadiera el área de butacas y a los espectadores.¹⁵

Hay que mencionar que los futuristas se caracterizaban por ser un movimiento que consideraba la "guerra como única higiene del mundo..".¹⁶ Para ellos era importante influir belicosamente en la sociedad italiana y sabían que el teatro era la mejor herramienta para conseguirlo, ya que el 90% de los italianos iba al teatro y solamente el 10% leía libros y revistas,¹⁷ rechazaban al teatro contemporáneo y se oponían al teatro reaccionario ya que lo consideraban una forma literaria que obligaba al autor a diluir su genialidad creativa.¹⁸

"ES ESTÚPIDO dejar imponer a la propia genialidad el peso de una técnica que todos (incluidos los imbéciles) pueden adquirir a fuerza de estudios, de práctica y de paciencia)".¹⁹

Marinetti, a manera de burla, explica ésta técnica: Descartar toda concepción dentro de los gustos del público y diluirla en dos, tres o cuatro actos de siete u ocho páginas e introducir la concepción gradualmente y de manera ascendente para que cada acto sea un preludio del final. Lograr que cada acto dure entre 30 y 45 minutos, que el primero sea aburrido, el segundo divertido y el tercero apasionante. Colocar personajes que no tengan nada que ver con el personaje principal y hacer parecer que va a suceder algo importante sin que pase nada hasta el final del acto. Preocuparse por la verosimilitud de la trama y lograr que el pública entienda el cómo y el por qué de cada acción escénica y sobre todo lo que ocurre con los protagonistas de la obra.²⁰

En su búsqueda por una nueva forma de comunicarse con el espectador, realizan las *serates futuristes* (del italiano: veladas futuristas). Espacios en los que artistas e intelectuales podían expresar sus ideas de forma interdisciplinaria: exposiciones de artes plásticas, música, poesía, danza, teatro y proyecciones de cortometrajes cortos.²¹ Su propósito era que el papel pasivo del espectador se

¹⁴ Martínez Peñuela, Ob. cit., p123.

¹⁵ Marinetti, Ob. cit., p198.

¹⁶ *Ibíd.* p130.

¹⁷ *Ibíd.* p168.

¹⁸ *Ídem.*

¹⁹ *Ibíd.* p171.

²⁰ Marinetti. Ob. cit., p169-170.

²¹ Rosseti Ricapito, Laura. *Videoarte, del cine experimental al arte total*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades, 2011, p53.

transformara en un papel participativo, insertándolo en acciones o volviéndolo protagonista a través de actividades inesperadas, provocativas y sutiles.²²

La primera Velada Futurista se realizó en el *Teatro Rossetti* de Trieste en 1910, Marinetti protestó contra el culto a la tradición y la comercialización del arte, cantando alabanzas al militarismo y la guerra patriótica. La segunda Velada Futurista se realizó en el Teatro Lírico de Milán, contó con un público de 4000 personas, compuesto de “conservadores clericales y ultrapacifistas” y una “masa de obreros de la cámara de trabajo”. Incómodos por el discurso bélico, interrumpían con silbidos, en un momento se escuchó gritar desde el área de butacas “*Viva la Patria*” a lo que Marinetti respondió “*Viva la Guerra, Muera Austria*”. Sucediendo la acción, la sala se convirtió en un campo de batalla dividido en dos bandos, la policía intervino y Marinetti fue detenido y soltado momentos después. La velada tuvo bastante impacto en la prensa austriaca y alemana. El periódico de Viena exigió al gobierno una “reparación solemne”, la cual nunca fue acordada. En la tercera Velada Futurista realizada en el Teatro Politeama Chiarella de Turín en con un público de 3000 personas, Marinetti fue acompañado de los pintores Boccioni, Corrá y Russolo, quienes lanzaron un discurso en contra de los museos y el arte académico. El público, conformado por un gran número de artistas y alumnos de la Academia Albertina se dividió en dos bandos y terminó en peleas a puñetazos y bastonazos.²³

El movimiento había causado bastante polémica en la prensa, y había quienes se enfurecían con tan sólo leer los nombres de Marinetti y sus colegas en los carteles.²⁴ Para la cuarta Velada Futurista, en el Teatro Mercantil de Nápoles, una resistencia de reaccionarias, lanzaron durante una hora proyectiles como patatas y frutas podridas. Permaneciendo de pie y sonrientes, recibieron los proyectiles sin inmutarse. Una naranja voló hacia la cara de Marinetti, y éste la tomó, la peló y se la comió a gajos, una parte de la multitud enloqueció a su favor y con aplausos y gritos los llevaron cargando por las calles de Nápoles.²⁵ Estos sucesos llevaron a Marinetti a inventar la “griglia”, una malla metálica que se colocaba al grito de «giú la griglia» entre el escenario y las butacas.²⁶

Podría considerarse a las *Veladas Futuristas* como los primeros happening²⁷ en la historia del arte. Crearon una forma de manifestación artística interdisciplinaria donde las artes escénicas, plásticas, y literarias sucedían de manera simultánea. No había separación entre las diferentes disciplinas artísticas pero tampoco la había entre el espectador y la obra, el espectáculo sucedía dentro y fuera del escenario, volviendo partícipe al espectador.

²² *Ibidem*. p134.

²³ Marinetti. Ob. cit., p28-31.

²⁴ Martínez Peñuela. Ob. cit., p127.

²⁵ Marinetti, Ob. cit., p31-32.

²⁶ Martínez Peñuela, Ídem.

²⁷ “*Tipo de espectáculo (que aparece en los años sesenta) sin texto previo, donde un acontecimiento es vivido e improvisado por los artistas con la participación efectiva del público, sin la intención de narrar una historia o de producir un sentido o una “moral”, utilizando todas las artes y la realidad ambiente.*” Pavis, Patrice. *Diccionario del teatro. dramaturgia, estética, semiología*. ed. Paidós Ibérica, S.A., 1996, p251.

Sin embargo, el término de happening para referirse a éste tipo de manifestaciones se le atribuye a John Cage y Allan Kaprow.^{28 29}

El evento desconocido de 1952, (*1952, Untitled Event*) más conocida como *Theatre Piece No. 1*, fue una de las primeras presentaciones realizadas por John Cage en el Black Mountain College de Carolina del Norte en 1952. Se trataba de una reunión de «acontecimientos teatrales sin guión o trama», en donde se presentaban varios sucesos de manera simultánea e interdisciplinaria:

Mary Caroline Richards y Charles Olsen leyeron poesía, Cage dió una conferencia sobre el budismo, Robert Rauschenberg interpretaba los discos de Edith Piaf y exponía la obra *White Painting*, Merce Cunningham bailaba entre el público perseguida por un perro ladrando, David Tudor interpretaba *Water Music* de George Frideric Händel y el café era servido de manera ritualística por cuatro niños vestidos de blanco.³⁰

El espectador no participaba en el desarrollo de la obra, pero la acción sucedía alrededor de éste. El área de butacas se rediseñó para transportar al espectador al centro de la acción.

En "4'33", también de 1952, Cage buscó experimentar con el espectador haciendo que los sonidos del público y los alrededores se convirtieran en la música. "*Everything we do is music*"³¹ Escribió instrucciones detalladas para que un músico entrara al escenario, preparara su instrumento (al principio un piano), y después se quedara en absoluto silencio durante 4 minutos y 33 segundos.

Allan Kaprow, quien fue alumno de John Cage, realizó en 1957 un picnic artístico improvisado. El término se generalizó en Estados Unidos y otros países en enero de 1958 cuando la revista estudiantil *Anthologist* de la Rutgers University definió happening como: "algo que sucederá" para poder explicar los sucesos realizados por Cage y Kaprow.³²

Kaprow desarrolló varias obras en las que el espectador se volvía parte de la pieza, le otorgaba el rol de artista, ya que podía tomar decisiones durante el desarrollo. Por ejemplo, en *Fluids* uno de los happenings más conocidos de Kaprow, realizado en varios lugares públicos de Pasadena y Los Ángeles, California en 1967, el espectador participaba junto con el artista en la construcción de un muro utilizando bloques de hielo como material, los cuales eran dejados en el lugar para derretirse. El happening podía durar alrededor de 3 a 5 días y el espectador podía decidir cuánto tiempo observaba la obra.³³

²⁸ Kirby, Michael. *Happenings - An Illustrated Anthology.*, Dutton and Co., Nueva York, 1965, p47-48

²⁹ Gómez García, Manuel. *Diccionario Akal de Teatro.* ed. Akal, S.A., 1997, p396.

³⁰ Kirby, Michael and Schechner, Richard. *An Interview with John Cage.* The Tulane Drama Review, Vol. 10, No. 2 (Winter, 1965), pp. 50-72.

³¹ Kostelanetz, Richard. *Conversing with Cage, New York: Limelight,* 1988, p73

³² Kirby, Michael. Ob. cit., p53.

³³ Ursprung, Philip. *Monuments on the Move: Allan Kaprow's Fluids (1967) and the Urban Landscape of Los Angeles.* Publicado en: *Paisagem e Arte*, ed. Heliana Angotti Salgueiro (São Paulo: I Coloquio Internacional de Historia da Arte, 2000), pág. 177-181.

Otros happenings en los que Kaprow apostaba por la interacción con el espectador fueron: *18 happenings in 6 parts (1959)* donde se invitaba al público a realizar distintas tareas siguiendo instrucciones escritas en una partitura. *Rearrangeable Panels (1957-9)* donde se exhibían objetos tridimensionales y el público, era invitado a decidir cómo organizar los paneles en la exposición. *Yard (1961)* donde el espectador se veía obligado a atravesar un jardín de neumáticos. Y *Grandma's Boy (1967)* donde se presentaban varios cuadros y objetos con un espejo en el centro, de ésta forma el espectador "concluía" con la obra.

Para Kaprow y Cage, al igual que los futuristas, tampoco había distinción entre el espectador y la obra: El espectador se volvía parte de la pieza.

Hasta este momento, hemos hablado de un arte que tiene como propósito involucrar al espectador en la acción de una obra ya existente, un arte que existe incluso antes de la interacción con el espectador (instalación, pintura, poesía, música, cine, etc.). Ahora hablaremos de un arte que necesita del espectador para desarrollarse.

Además de los happenings ya expuestos, existen otro tipo de manifestaciones que suceden una vez que el espectador haya aportado un algo a la obra: un gesto, un sonido, una palabra, una sensación, una historia, una fotografía, etc. Sin la participación del espectador el hecho escénico no sucede.

En 1921, el médico psiquiatra vianés Jacob Levy Moreno inició el movimiento del *Teatro Espontáneo*, el cual se basaba en la dramatización improvisada de relatos personales de los espectadores.

Levy Moreno se oponía al teatro de autor y propone un teatro que: 1) Elimina al dramaturgo y al texto dramático, 2) involucra al espectador para hacer un teatro en el que todos son actores, 3) es improvisado, un teatro donde los actores y el público son los únicos creadores, y 4) que no se realiza en un teatro, sino en espacios abiertos "el espacio de la vida".³⁴

El *Teatro Espontáneo* es el antecedente del *Psicodrama* (inicialmente "*psicoterapia de grupo*"), también de Levy Moreno. En el *psicodrama* se explora minuciosamente una historia personal pero con fines más terapéuticos que estéticos.

*"El psicodrama pone al paciente sobre un escenario, donde puede resolver sus problemas con la ayuda de unos pocos actores terapéuticos. Es tanto un método de diagnóstico como de tratamiento."*³⁵

El paciente se vuelve el protagonista, su problema es lo que se tratará en el psicodrama. Sin protagonista/paciente no hay *psicodrama*. Quien dirige es un psicoterapeuta que guía las acciones y se encarga de lograr los objetivos del psicoterapéuticos del *psicodrama*. Los demás integrantes del grupo de terapia podían tomar el rol de auxiliares y ayudar al protagonista a desarrollar la escena, cumpliendo el papel de las personas que participaban en el relato dramatizado. El protagonista elegía a los pacientes que podían ser auxiliares y ellos decidían si lo ayudaban o no. De igual forma los integrantes del grupo de terapia cumplían con el papel del público, pero no un público pasivo, sino uno que participaba compartiendo con el protagonista sus propias experiencias.

Moreno, siendo médico psiquiatra de profesión, deja de lado el desarrollo teórico del *Teatro Espontáneo* para trabajar en el *Psicodrama*. Es hasta la época de los 70's cuando sus principios son

³⁴ Moreno, J.L. *El teatro de la espontaneidad*. Ed. Vancu, Buenos Aires, 1977, p13.

³⁵ Moreno, J.L. *Psychodrama. First Volume. (Cuarta edición: 1972)*. Ambler, PA (1985): Beacon House, p177.

retomados en Estados Unidos a través del *Teatro Playback* y en Brasil por Augusto Boal con el *Teatro del Oprimido*.

Un ejemplo más reciente de las dinámicas del *Arte Directo* es el trabajo de *Time Divisa* de José Antonio Vega Macotela, donde dentro del penal Santa Martha Acatitla entre 2006 y 2010, intercambiaba acciones con los prisioneros, él les cambiaba favores como: ir a bailar con la madre de uno de los presos, emborracharse en bautizos, comerse una dona de chocolate, ver los primeros pasos de un hijo, entregar mensajes, a cambio de acciones cómo perforar un libro, respirar, bailar, escribir, hacer un mapa de los pasos dados en prisión por un tiempo definido, dibujar. Los intercambios que Macotela recibió a cambio de los favores que hacía son expuestos en galerías como obras plásticas. En palabras del artista: "Se volvió la construcción de una obra a partir de una relación con el otro."³⁶

Bibliografía directa e indirecta:

AGUILAR, GUADALUPE. *La interacción, la interpretación y la implicación como estrategias participativas. Time Divisa de Antonio Vega Macotela. Arte y políticas de identidad*, vol. 3, diciembre. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia, España, 2010.

ARTAUD, ANTONIN. *El Teatro y su Doble*. Traducción de José R. Lieutier. Grupo Editorial Tomo, S.A. de C.V., 2002.

BRECHT, BERTOLT. *Escritos sobre el teatro*. Traducido por Genoveva Dieterich, Alba Editorial, 2004.

GÓMEZ GARCÍA, MANUEL. *Diccionario Akal de Teatro*. ed. Akal, S.A., 1997.

GROTOWSKI, JERZY. *Hacia un teatro pobre*. Traducción de Margo Glantz. Siglo XXI editores, S.A. de C.V., 1992.

HERMANN, MAX. *Forschungen zur deutschen Theatergeschichte des Mittelalters und der Renaissance*. Berlín: Felber, 1914.

KIRBY, MICHAEL. *Happenings - An Illustrated Anthology*., Dutton and Co., Nueva York, 1965.

KIRBY, M. & SCHECHNER, R. *An Interview with John Cage*. The Tulane Drama Review, Vol. 10, No. 2, Winter, 1965.

KOSTELANETZ, RICHARD. *Conversing with Cage, New York: Limelight*, 1988.

MARINETTI, FILIPPO TOMASSO. *Manifiestos y textos futuristas*, Ediciones del Cotal, S.A, 1978.

MARTÍNEZ PEÑUELA, ANA. *El espacio en la síntesis de Marinetti*. Universidad Complutense de Madrid. Cuaderno de filología italiana. No. 2, 1995.

MORENO, JACOB LEVY. *Psychodrama. First Volume. (Cuarta edición: 1972)*. Ambler, PA, 1985, Beacon House.

MORENO, JACOB LEVY. *El teatro de la espontaneidad*. Ed. Vancu, Buenos Aires, 1977.

PAVIS, PATRICE. *Diccionario del teatro. dramaturgia, estética, semiología*. ed. Paidós Ibérica, S.A., 1996.

ROSSETI RICAPITO, LAURA. *Videoarte, del cine experimental al arte total*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades, 2011.

URSPRUNG, PHILIP. *Monuments on the Move: Allan Kaprow's Fluids (1967) and the Urban Landscape of Los Angeles*. Publicado en: *Paisagem e Arte*, ed. Heliana Angotti Salgueiro, (São Paulo: I Coloquio Internacional de Historia da Arte, 2000).

³⁶ Macotela en entrevista con *El Universal*. 2010.

Manifestaciones de la voluntad de verdad en el discurso del museo del centro cultural MUSAS: Un análisis desde la perspectiva de Foucault sobre el discurso

Juan Carlos Baena Silva

Universidad de Sonora

Resumen

Esta ponencia elabora un análisis de los documentos públicos y legales del museo del centro cultural MUSAS como un discurso, aplicando la propuesta metodológica de Michel Foucault en el "orden del discurso".

Palabras Clave:

Arte, voluntad de verdad, discurso, museo, Foucault

Desarrollo

Introducción

La presente ponencia tiene como objetivo analizar el discurso del museo del centro cultural MUSAS, ubicado en Hermosillo, Sonora. Empleando la propuesta sobre los presupuestos y funcionamientos del discurso de Michel Foucault, así como la metodología que desarrolla en la lección inaugural del College de France titulada, el orden del discurso. Se establece en la primera parte, los elementos principales de la propuesta foucaultiana, así como los principios metodológicos por él propuestos. En la segunda parte, se establece el discurso oficial del museo, a partir de su reglamentación, sus manuales prácticos y decreto de creación. Se desarrolla solamente el discurso en torno a las artes, la función del museo y las responsabilidades y funciones de los involucrados en las exposiciones del museo. Por último, se aplica el método foucaultiano, así como se rastrea la concreción de la voluntad de verdad en el discurso del museo y los presupuestos sobre las artes y la obra expuesta.

1. Elementos de la voluntad de verdad según Foucault

Michel Foucault introduce el concepto de voluntad de verdad precisamente en la Lección inaugural en el College de France, llamada "el orden del discurso", el día 2 de diciembre de 1970, habiendo aceptado la cátedra de historia de los sistemas de pensamiento.(Foucault, 2015) Esta lección se puede describir como un punto intermedio en sus investigaciones, y también como una descripción de la dirección que tendrían sus investigaciones posteriores.(Martínez Terán, 2007)

En este discurso que versa sobre el discurso mismo, Foucault establece tres procedimientos que limitan, producen y establecen el discurso, procedimientos externos; procedimientos internos; y procedimientos de rarificación del discurso. Estos procedimientos muestran según Foucault, la relación entre el saber y el poder.(Foucault, 2015; Pachilla, 2014) En los procedimientos del discurso que excluyen externamente, Foucault establece tres tipos: La prohibición; la separación y rechazo, y por último, la oposición entre lo falso y lo verdadero. Estos sistemas de exclusión funcionarían históricamente delimitando al discurso, en el caso de la prohibición, la separación y rechazo, queda patente cómo esta exclusión delimita y podríamos decir que da cuerpo al discurso. Pero es en el último procedimiento donde Foucault se detiene, pues esta exclusión no parece tan evidente.(Foucault, 2015; Sauquillo, 2014)

La voluntad de verdad, como mecanismo de exclusión, no se sitúa en el nivel interno del discurso, pues en este plano lo verdadero o falso del contenido de las proposiciones o del discurso "no es ni arbitraria, ni modificable, ni institucional, ni violenta."(Foucault, 2015 p. 19) Para entender, cómo la voluntad de verdad, funciona como procedimiento de exclusión, es necesario retrotraerse a un plano

más amplio, no ya del conocimiento, sino en el plano del saber.(Pachilla, 2014) Esta distinción es fundamental para lograr visualizar cómo funciona este procedimiento, pues nos debemos situar no ya en el plano del contenido del discurso y su relación con el mundo, sino cómo el discurso se operativiza con otros discursos.

De tal manera que para poder visualizar este sistema de exclusión, es necesario interpretar el discurso, no desde la lógica interna del mismo, sino desde un nivel genealógico. Por tanto, usando la distinción establecida por Foucault, la verdad se ha movido de la enunciación, el acto ritualizado de pronunciarla, hacia el enunciado, hacia el significado y su referencia hacia el mundo. Este cambio, es en sí mismo histórico y por tanto es posible establecer una genealogía que muestre cómo funciona la voluntad de verdad como sistema o procedimiento externo de exclusión del discurso.(Sheridan, 1990)

Foucault establece que los procedimientos internos del discurso, son: el comentario; el autor; y las disciplinas. En el caso de los procedimientos de rarefacción del discurso, establece los cuales condicionan la utilización del discurso, los cuales son: el ritual del habla; las sociedades de discursos; los grupos doctrinales y las adecuaciones sociales.(Foucault, 2015)

Cuatro son los principios que Foucault establece para el análisis del discurso y poder visualizar los procedimientos que funcionan dentro del discurso, el primero es el *principio de trastocamiento*, el cual consiste en "reconocer el juego negativo de un corte y de una rarefacción del discurso."(Foucault, 2015 p. 52) El segundo principio es el de *discontinuidad*, que consiste en rechazar la existencia de un metadiscurso que dirija los discurso por el fondo, sino reconocer que los discursos se mueven de manera discontinua. En tercer lugar está la *especificidad*, pues el discurso es una práctica que se le impone a las cosas que establece la regularidad de las mismas. La última regla o principio de análisis es la *exterioridad*, que consiste en analizar al discurso no desde su núcleo, sino desde las condiciones externas de posibilidad.(Foucault, 2015; Pachilla, 2014; Sheridan, 1990)

Estos cuatro principios de análisis del discurso, serán los que nos permitirán más adelante elaborar el análisis del discurso que rodea al Museo del centro cultural "MUSAS".

2. El discurso en el Museo del centro cultural "MUSAS"

Dentro del museo de arte, existen distintos discursos que pertenecen a distintos ámbitos, existe el discurso artístico, el discurso curatorial, el discurso legal, el discurso social, el discurso de las hojas de sala, etc. En el caso concreto del museo del centro cultural "MUSAS", el discurso legal es fundamental, pues al ser una institución pública, la reglamentación y los estatutos, son el principio de posibilidad de los distintos discursos. Por consiguiente, se analizará el discurso legal establecido en el manual de organización³⁷, en el manual de procedimientos, en el reglamento interior³⁸ y en el decreto³⁹ de creación de este. En estos documentos extraen los principales enunciados en torno a la exposición artística dentro y fuera del museo, para poder reconstruir el discurso del museo en torno a las exposiciones artísticas.

a) Decreto de creación

³⁷ <http://sicad.sonora.gob.mx/Archivos/Temps/MO-181.pdf>

³⁸ <http://transparencia.esonora.gob.mx/NR/rdonlyres/6D8B7638-362F-447C-AF6C-D2667C0875D8/89099/reglamentointeriordelmuseodelcentroculturalmusas.pdf>

³⁹ <http://transparencia.esonora.gob.mx/NR/rdonlyres/ED7142AA-F678-4AB4-A7ED-8CE61A10E280/165931/decretoMUSAS1.pdf>

El decreto de creación, fechado el 31 de agosto del 2009, establece que el museo del centro cultural MUSAS, tiene por objeto:

“I. Promover y ejecutar programas y proyectos estratégicos que permitan la práctica y apreciación de las artes y la cultura en sus diferentes manifestaciones; II. Albergar exposiciones, conferencias, seminarios, conciertos, talleres y otras actividades propias del mismo; III. Proporcionar mantenimiento a las piezas y objetos de su patrimonio o bajo su custodia; y IV. Colaborar con los sectores público, social y privado en la consolidación del desarrollo cultural de la comunidad”⁴⁰

b) Manual de organización

El manual de organización del museo del centro cultural MUSAS, establece que la dirección general tiene como objetivo: “Lograr el fortalecimiento de la cultura en el estado a través de acciones permanentes de promoción y ejecución de programas y proyectos estratégicos para el desarrollo integral y artístico de las personas.”(Soto Felix, 2013)

Además, entre sus funciones está: “Diseñar y establecer estratégicamente los proyectos que permitan la práctica y apreciación del arte y la cultura en sus diferentes manifestaciones artísticas, ya sean locales regionales, nacionales e internacionales.”

En el caso de la dirección de programas educativos y relaciones públicas, su objetivo es: “Incrementar la afluencia del público que se interese en la cultura artística con el firme objeto de fomentar el gusto por la cultura artística en sus diferentes expresiones a través de la práctica y apreciación de las artes y la cultura.” (Soto Felix, 2013)

c) Reglamento interior

El reglamento interior establece que el director general debe: “Conducir al reconocimiento de las artes visuales a través de diversas exposiciones de índole local, regional, nacional e internacional” Además, establece que la dirección de programas educativos y relaciones públicas debe: “Programar actividades artísticas y culturales para fomentar la práctica y la apreciación de las artes en sus diferentes manifestaciones”.(“Reglamento interior del museo del centro cultural MUSAS,” 2011)

d) Manual de procedimientos

El manual de procedimientos declara que la dirección de programas educativos y relaciones públicas es responsable de tres procedimientos: la contratación de obra artística; montaje y exhibición de obra; y control y custodia de la obra. Para la contratación de obra artística, esta dirección establece contacto con la red de museos para la posibilidad de envío de obra al museo para su exposición, además recibe la aprobación de la red de museos si es viable en envío de la obra.(Soto Félix, 2011)

En cada uno de estos documentos existe un discurso sobre el arte y sobre el museo. En el caso del decreto de creación se puede resaltar la idea sobre como el museo tiene la función de establecer programas que promuevan la “práctica y apreciación del arte en sus diferentes manifestaciones.” Además, podemos agregar que el director general tiene responsabilidad en el “fortalecimiento de la cultura en el estado”, así como vigilar que el objeto del museo se lleve a cabo. El reglamento interior, realiza un cambio y una acentuación, la responsabilidad sobre el arte del director general, sólo compete en las artes visuales.

⁴⁰ (“DECRETO QUE CREA UN ORGANISMO DESCENTRALIZADO DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA ESTATAL DENOMINADO ‘MUSEO DEL CENTRO CULTURAL MUSAS’ .,” 2009)

Por su parte, la dirección de programas educativos y relaciones públicas, según el manual de procedimientos, es la directamente responsable de la selección de la obra en exposición, así como la programación de las actividades artísticas y culturales.

3. La voluntad de verdad en el museo del centro cultural MUSAS

A continuación, después de establecer el discurso del museo del centro cultural MUSAS, sobre el arte y sobre el objeto y función de este, podemos analizarlo utilizando como guía, la propuesta metodológica que Foucault establece en el orden del discurso.

De tal manera que el binomio interno del discurso, la verdad y falsedad de este, se puede traducir en este caso concreto como arte verdadero y arte no verdadero, y precisando todavía más, arte que vale la pena ser exhibido y promovido y arte que no goza de estas categorías. Por tanto, un primer acercamiento a la manifestación concreta de voluntad de verdad en el discurso legal del museo sería: La obra que se exhibe en el recinto, fortalece la cultura del estado, promueve la práctica y apreciación de las artes en todas sus manifestaciones.

Es necesario continuar el análisis, ahora a partir de los cuatro principios que Foucault establece:

- a) Trastocamiento.- En el caso de este principio, el "juego negativo de un corte", (Foucault, 2015) se observa en el presupuesto implícito sobre la obra expuesta, esta fortalece la cultura del estado; promueve la práctica y apreciación del arte; conduce al reconocimiento de las artes visuales. La exclusión está en los criterios que debe cumplir la obra expuesta. Sobre la rarefacción del discurso se da a nivel de una sociedad de discurso, pues la institución y las direcciones de esta, que son responsables del contenido de las exposiciones, son las que poseen la voluntad de verdad.
- b) Discontinuidad. - Se manifiesta en cuanto a que en ninguno de los documentos se establecen criterios estéticos o artísticos que deba cumplir la obra, sino que son criterios sociales o culturales y por tanto heterogéneos. Por tanto, no existen criterios anteriores que dirijan el discurso del museo en torno a las artes.
- c) Especificidad. - El discurso que analizamos se impone sobre las artes, concretamente las artes visuales, en la regularidad de los procedimientos. Es la dirección de programas educativos y relaciones públicas quien se encarga de la exposición de las obras. Es el procedimiento de selección, el que impone, excluye y determina, la obra que fortalece la cultura del estado.
- d) Exterioridad. - Las condiciones externas de posibilidad del discurso en torno al museo MUSAS, son precisamente políticas, no ya estéticas o artísticas. Pues, al ser una entidad pública, es necesario que el poder político respalde el discurso.

Conclusiones

El análisis del discurso del museo del centro cultural MUSAS, en torno a las artes, la obra y la exposición de la misma, desde la perspectiva foucaultiana, nos permite establecer:

- a) La condición de posibilidad del discurso, en este caso, es el poder político.
- b) La obra expuesta, según los principios de este discurso, fortalece la cultura del estado, promueve el arte.
- c) Existe una contradicción en la institución, se declara que todas las artes tienen cabida, pero sólo debe reconocerse las artes visuales.
- d) Los criterios de selección de la obra no son estéticos o artísticos, son funcionales o utilitarios.
- e) Las categorías fortalecimiento; promoción; apreciación; ocultan la fundamentación que tiene la institución en el poder político a través de la amplitud y difícil definición de estos conceptos.

- f) La voluntad de verdad, en este caso concreto, se manifiesta como una exclusión y una herramienta del poder político, para privilegiar u ocultar obra artística.

Bibliografía

DECRETO QUE CREA UN ORGANISMO DESCENTRALIZADO DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA ESTATAL DENOMINADO "MUSEO DEL CENTRO CULTURAL MUSAS". (2009). *Transparencia Sonora*. Retrieved from <http://transparencia.esonora.gob.mx/NR/rdonlyres/ED7142AA-F678-4AB4-A7ED-8CE61A10E280/165931/decretoMUSAS1.pdf>

Foucault, M. (2015). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

Martínez Terán, T. (2007). *Filosofía y política en Michel Foucault*. México, D.F., MEXICO: Plaza y Valdés, S.A. de C.V.

Pachilla, P. (2014). VOLUNTAD DE VERDAD Y SENTIDO COMÚN. UNA MIRADA DELEUZIANA SOBRE FOUCAULT. *El Banquete de Los Dioses*, 2(3), 198–228. Retrieved from <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/ebdld/article/view/549>

Reglamento interior del museo del centro cultural MUSAS. (2011). *Museo Del Centro Cultural MUSAS*.

Sauquillo, J. (2014). *Para leer a Foucault*. Madrid, SPAIN: Difusora Larousse - Alianza Editorial.

Sheridan, A. (Ed.). (1990). *Michel Foucault: the Will to Truth*. London: Routledge.

Soto Félix, M. M. (2011). Manual de procedimientos del museo del centro cultural MUSAS. *Museo Del Centro Cultural MUSAS*.

Soto Felix, M. M. (2013). Manual de Organización. *Museo Del Centro Cultural MUSAS*.

ARTISTAS-PROFESORES: LA INVESTIGACIÓN Y LA PEDAGOGÍA COMO CREACIÓN CLANDESTINA EN ESPACIOS PROTEGIDOS

**Roberto García Ibarra,
Enrique Reyes Chávez,
Darío D. Aguillón Gutiérrez**

Escuela de Artes Plásticas de la Universidad Autónoma de Coahuila, campus Saltillo

RESUMEN:

La articulación de los términos artista-profesor con frecuencia sugiere una tensión entre dos actividades claramente distinguidas. El enfoque regular de esta dupla opera una separación categórica entre lo que está en la esfera profesional (el artista como se le reconoce en el mercado y cuando produce obras) y lo que se relacionaría con la esfera académica (el docente que elicit conocimientos, y en algunos casos como servidor público). A partir de este enfoque, la distinción entre producción y facilitación ya no es tan significativa, por el contrario, ésta propuesta demuestra que las escuelas de arte se transforman en un lugar de creación por derecho propio, un territorio artístico dentro del cual se organiza el tiempo de un proceso, una lectura activa en el mundo real donde algunos artistas encuentran un área de investigación específica, un espacio protegido de las lógicas económicas y los imperativos de mediatización del arte.

¿Las instituciones de educación artística mutaron en espacios para artistas-investigadores? Quizás el artista puede reconocer su obra en el trabajo de investigación y/o en el campo pedagógico como una creación clandestina, lejos de convenciones sin necesidad de reclamar la aceptación o "encapsulación" dentro del sistema económico del arte; obra en la realidad y no en la representación simbólica, el arte a la escala 1:1 (Wright, 2013).

Palabras clave: capitalismo cognitivo, arte deceptual, arte a la escala 1:1, interacción-elicitación.

La investigación y el arte en la educación superior en México

En los últimos años, la investigación se ha convertido en pieza fundamental de las instituciones de educación superior. Los gobiernos han otorgado gran importancia a la evaluación cuantitativa y cualitativa de los resultados en investigación, así como la medición de las formas de elicitar conocimiento. Los criterios de evaluación que se utilizan, los mecanismos de financiamiento y la relación entre la enseñanza e investigación son temas que han generado un amplio debate en todo el mundo en el que los institutos de arte (escuelas, facultades y conservatorios) poco han participado.

Particularmente en las universidades estatales de México, se exige que los institutos de arte reunidos correspondan a la investigación científica por medio de productos de tipo ortodoxo más acordes a la ciencia y tecnología, es decir basados en el método científico o lo que podríamos llamar "disciplinas duras" como medicina, física, matemáticas, química, etcétera. Por lo tanto, la actividad artística en las universidades se obliga a conciliar las necesidades y expectativas de los estudiantes, los gobiernos y la investigación enfocando su estudio en investigación sobre el arte (*a posteriori*) prerrogativa de la



universidad: reifica el arte como tema de investigación, acorde a métodos de disciplinas reconocidas (historia, sociología ...).

A la par, las escuelas de arte comienzan a despertar en la sensación de tener que adaptarse a situaciones nuevas como: globalización e internacionalización; cambio demográfico y patrones de escolarización; la revolución tecnológica; procesos de reforma curricular; nuevos lugares y modos de educación; o las nuevas características del lugar de trabajo y las múltiples actividades de los académicos. Estas evoluciones obligan a las instituciones de arte permanecer en un constante cambio o dinamismo de adaptabilidad buscando homeostasis evitando solidificarse en un absoluto.

Desde el punto de vista de su etimología, investigar proviene del latín *in* (en) y *vestigare* (hallar, inquirir, indagar, seguir vestigios) lo que conduce al concepto más elemental. De esta manera se podría considerar a un investigador, como aquella persona que se dedica a alguna actividad de búsqueda, independiente a su metodología, propósito e importancia.

La enseñanza consiste en una interacción de aprendizaje entre docentes y estudiantes, adaptado a sus objetivos, a los recursos disponibles y a los contenidos objeto de estudio. Decretan el uso de determinados medios y metodologías en unos marcos organizativos concretos y proveen a los alumnos de los oportunos sistemas de información, motivación y orientación en sus aprendizajes. A manera de humanismo científico diríamos: el estudiante-investigador aprende más por sus propios descubrimientos. Esto se logra a partir de un concepto de enseñanza (-aprendizaje) al que se le asigne el sentido de *in-signare*.

Las medidas de éxito universitario y las fuentes de financiamiento endógeno-exógeno para la investigación generan una presión cada vez mayor, lo que amplía la brecha entre las dos misiones universitarias: investigación y enseñanza. Esta nueva dualidad, dentro y entre las instituciones, que está irrumpiendo la carrera profesional tradicional de los académicos y la formación de los estudiantes. Finalmente -y es preocupante- la investigación en las instituciones artísticas se enfoca en investigación sobre el arte y no investigación en arte (*a priori*). Esta última tiene como objeto la realización artística, una obra capaz de proponer una investigación (del artista) en sus propios medios.

En estas circunstancias, ¿Qué medidas toman las escuelas de arte para promover el desarrollo de la investigación? ¿Son abordadas con seriedad el fortalecimiento del vínculo entre la investigación y la enseñanza? ¿En qué medida una obra es una investigación y, en caso afirmativo, qué criterios permiten certificarla?

Artistas-profesores-investigadores

El diálogo y desarrollo personal basado en la experiencia y la experimentación permanecen como fuerzas impulsoras de la enseñanza, en el caso de las escuelas de arte, el cambio radica en los artistas-profesores, que del estado de artista-maestro ahora están invitados a ser artista-investigador.

Esta transformación, es (indirectamente) una consecuencia lógica del decreto de Bolonia (1999) y de los indicadores de desempeño que la enseñanza universitaria tiende a enfatizar. En este contexto de reformas, indicadores y evidencias ¿es de actualidad pensar «la enseñanza artística como motor de producción»?



Las experiencias pedagógicas, desde el taller del maestro hasta la redacción de tratados, deambulando con origen en los cursos con modelo hasta la afirmación de inspiración libre del artista, se llevaron a cabo de acuerdo con las aspiraciones del momento.

La investigación no es una actividad tradicional reconocida en las artes, la cual a menudo se asume con la investigación teórica, que con alta frecuencia es escrita y se aplica a la ciencia, pero no a la actividad creativa. Los profesores, que en general también trabajaron como artistas, músicos, etc. son contratados gracias a su reputación profesional (adquirida, por ejemplo, a través de exposiciones, espectáculos, obras de arquitectura o trabajos de diseño), que son consideradas parte de su actividad en la esfera profesional (la del comerciante, el artista como se le reconoce en el mercado y cuando produce obras), en lugar de su expediente académico o de investigador, es decir, la esfera académica (el docente que genera nueva información y elicitando conocimientos). Descrito lo anterior, los institutos de arte han hecho un uso extensivo de maestros y doctores, más historiadores que artistas.

Debido a que los institutos de arte se centran en el trabajo creativo, la definición de la investigación causa conflicto en las disciplinas artísticas, tanto dentro de la profesión docente como en los organismos nacionales de evaluación. Mientras que los institutos de arte se esfuerzan por forjar la definición de investigación más adecuada para esta disciplina, multitudes cuestionan si la investigación artística debe seguir el modelo tradicional de investigación o si existe un modelo para esta área. Desde este punto de vista, algunos han optado por métodos basados en la práctica para establecer un vínculo verdaderamente interactivo entre el componente creativo (actividad o ejecución) y el componente teórico (textual o crítico).

Sin embargo, en este contexto, otra pregunta nace: ¿en qué medida la investigación basada en la práctica constituye un nuevo modelo de creación artística, específico para actividades creativas, o simplemente otro método de investigación comparable a los métodos cuantitativos y cualitativos?

En este sentido, el arte se beneficia enormemente, la metodología para acceder a la investigación basada en arte consiste en argumentar a través de actos, experiencias, discursos y/o la creación de prototipos, representaciones visuales, esbozos finalmente -y casi siempre- autobiográficos nacientes de una demanda intrínseca no por explicarse a sí mismo quién es, sino por qué hace aquello que parece actuar, de esa manera rebelándose para el investigador y sus próximos quienes participan del proceso de investigación: un sentido.

Si bien es cierto que un conjunto de imágenes pueden hablar acerca de sí mismas bajo cierto contexto y que un reunir de 500 páginas con texto descriptivo puede alejar al lector de los verdaderos objetivos por los que se escribe una investigación, dentro de propuesta metodológica investigativa en las artes, deberá incluirse la participación y aceptación lúdica de elección del investigador y utilización de recursos: escritos, pictóricos, experienciales, verbales y demás para compartir e invitar a sus próximos de aquello que ha elegido como tópico de su investigación.

Esta perspectiva de investigación centrada en la experiencia refleja el pragmatismo del artista-profesor, en el sentido filosófico del término. De hecho, el pragmatismo se puede entender como: pensar es un acto en sí; debido a que en reposo se asimila a un conjunto de creencias o hábitos operativos. Dicho enfoque rechaza los argumentos *a priori*, las especulaciones vagas y trata constantemente de basar su razonamiento en hechos extraídos de la experiencia. La reflexión/estudio

de los eventos y las relaciones prima al de los objetos, que se consideran completamente incognoscibles. Esta tendencia filosófica muestra que el mundo no es una entidad creada y se reconfigura constantemente por acciones y representaciones personales.

La cuestión de la experiencia es fundamental para su trabajo, especialmente porque lo ve como inseparable de todas las actividades humanas. El filósofo pragmático Dewey (1934) en su libro *El arte como experiencia*, antes incluso de hablar de arte, evoca el ejemplo de una mujer que cuida sus plantas, de alguien que mantiene en orden el césped de su casa o de una persona que observa un incendio y se da cuenta que estas actividades aparentemente gratuitas proporciona a las personas que están involucradas con ellas, una gran satisfacción que no se asocia con el resultado de las acciones emprendidas, sino más aún con el desarrollo de las acciones en sí. Estas personas, como el trabajador que encuentra cierta satisfacción en la calidad del trabajo que hace, sus experiencias testifican, según Dewey, una forma de compromiso artístico. Por lo tanto, la experiencia en relación con la cuestión del arte, no se limita a observar ciertas categorías de objetos, especialmente si se *musealizan*⁴¹ dentro de espacios de insolación visual.

La idea de confrontar el arte con la vida docente es fundamental para emigrar la visión de las actividades pedagógicas, prestando mayor atención a las diferentes satisfacciones que proporcionan las artes sin fines meramente económicos. La pregunta que surge entonces es la existencia del arte, como una actividad específica, que no se mezcla con otras formas de experiencia -como un objeto de *ready-made*⁴² se distingue del cotidiano únicamente bajo una iniciación en arte por parte del espectador- donde su objetivo último es enriquecer la vida ordinaria. Esta experiencia como acto artístico, no reúne en absoluto similitud con los objetos tradicionales encumbrados en el arte, ya que suelen ser sobrevalorados, distanciados y sacralizados. En la concepción que defiende, la relación a la obra de arte no está predeterminada y puede variar infinitamente. Por lo tanto, no se repite.

Instituciones de educación artística, espacios para artistas investigadores

La inclusión de nuevas metodologías a la investigación apertura el campo de criterios de la investigación a razón del abandono de la ortodoxia clásica evidentemente reconocida y arraigada como un absoluto en el campo del conocimiento valorado, dicha aportación permite acceder a la aceptación del defecto y de obtener resultados que en términos cuantitativos significarían «resultados negativos» o en cuestión cualitativa resultados poco significativos. Las metodologías innovadoras de ser llevadas a espacios de educación en artes y para las artes ubicaría los resultados antes mencionados a realidades admisibles donde no se sobrevalora lo esperado, brindando al investigador la capacidad y seguridad de sumergirse al conocimiento por sugestión y creencia de que se tiene confianza en él y su producción y de la misma manera en su investigación.

⁴¹ Musealizar: convertir en museo, hacerlo visible a través de visitas in situ.

⁴² Ready-made: Acto practicado por primera vez por Marcel Duchamp en 1915, consiste en titular bajo la premisa del enunciado performativo "obra de arte" a objetos producidos industrialmente, con una mínima o ninguna intervención.

Derrocar la barrera del control de los pasos absolutistas de llevar un proceso de investigación como se ha hecho a lo largo del tiempo, congela y aprisiona en seres inseguros propensos al fracaso bajo la sensación de desaprobación de las «vacas sagradas», es decir la creencia o idealización que describe a los investigadores como personajes y no personas que se configuran como inalcanzables, equiparable en la etapa de infancia temprana, alrededor de 3 a 5 años de edad como lo fueron unos padres sobrevalorados como seres perfectos.

¿Es acaso uno de los objetivos de la investigación ortodoxa? Lograr magnificar y considerar como una elite a aquellos sujetos que cuentan con una rigidez o estructura de personalidad capaz de alinearse a ciertos procedimientos, requisitos y estatutos, concentrando la sensación que bajo esos preceptos se descubren nuevos conocimientos, tildando al resto de los conceptos como empirismo disminuido.

El acto de repetición para la afirmación de variables desde la investigación tradicional y equiparándole con conceptos psicoanalíticos, se remonta a la necesidad intrínseca de un sujeto perpetuando inconscientemente un evento, ya sea por goce o por extrema frustración que al final de los caminos significará una detención en el desarrollo. Síntomas de estructuras neuróticas y obsesivas se concentran en ítems de control, manipulación con el objetivo de obtención de mismos resultados que aseguren un entorno confiable por el hecho de familiaridad. La investigación basado en metodologías científicas evocan procesos con estas características y en su repetición estadística se denominan: confiabilidad y validez. ¿Por qué es temido lo distinto, sorprendente o carece de confiabilidad lo con baja frecuencia ocurrido?

Las metodologías basadas en arte buscarán resaltar factores personalizados de cada investigador, por lo que no es de extrañarse que la repetición y la estandarización de experiencias, objetos u resultados no sea un objetivo. Dar mayor énfasis a la interpretación ha sido un aliciente para el arte contemporáneo el cual busca individualizar la experiencia y valorizar de manera positiva e incluyente las distintas posturas del participante o consumidor del mismo.

Pedagogía clandestina

La enseñanza bajo los conceptos de Augé (1993) y con un giro de no más de 60 grados, describe los no-lugares geográficos y espacios pedagógicos como estructuras anímicas y no materiales donde surge el proceso de participación y evolución voluntaria de los que se incluyen en este ejercicio.

Los espacios clandestinos escapan de paredes y pupitres elaborados para tal actividad y dispuestos en algoritmos soñados como modelos educativos que datan del siglo anterior. La adaptación de las personas interesadas en hacer surgir la pedagogía no requiere de lugares, materiales o requisitos descritos con anterioridad sino de atracción por descifrar/se.

Es momento de aceptar que los modelos basados en dirección e imitación resultaron catastróficos y generaron múltiples sintomatologías psíquicas relacionadas con dependencia y aprobación externa. Será importante canalizar hacia otras posibilidades que no necesariamente resultan victoriosas en sus resultados, pero al menos garantizarán que los participantes: profesores y alumnos del proceso visibilicen el para qué de sus comportamientos.

El profesorado, así como los alumnos deberán encontrarse ocupados mediante sus propios tejeres artísticos en desarrollar las adaptaciones anímicas y espaciales de lugares que resguardan el conocimiento durante su vinculación. Las ideas surgirán con la fluidez misma ya sea en convivencia con la naturaleza que en laboratorio químico, debido a que el factor sorpresa antes mencionado, así como el sentido de propuesta e intervención artística busca una versión generadora de su necesidad «artística» en cualquier objeto.

Es entonces que el destino del clan o la clandestinidad misma, no es un proceso de rebelión sin sentido, sino el descubrimiento de expansión del arte en espacios que no parecen predisuestos a ello. El clan de los participantes es en sí mismo una esencia de su formación y variará indefinidamente cuántos elementos se integren o separen del conjunto, reeditando el significado de la palabra en razón de aliarse a sus antepasados comunes e intereses actuales con armonía (Lévi-Strauss,1949).

Los seres humanos acostumbran utilizar patrones arbitrarios mediante los que clasifican objetos. Sin embargo, aunque estas clasificaciones son arbitrarias, las relaciones entre los objetos obedecen a un carácter más universal formando un sistema de pares opuestos. Con probabilidad podría sustentarse que todo el sistema que da forma al pensamiento forma un sistema de oposiciones que provee los elementos utilizados para pensar acerca de todo tipo de relaciones, entre ellas las relaciones entre distintos grupos sociales, ejemplo de ellos: los clanes artísticos..

El arte a la escala 1:1

Es al filósofo Hegel (Georg Wilhelm Friedrich Hegel) que se le ha ubicado decretar la muerte del arte, "el arte ha muerto" -la realidad es que en los textos jamás se ha encontrado dicho decreto-, a lo largo del tiempo ha sido una interpretación de la frase "el arte es algo del pasado" *Vergangenheitscharakter der Kunst*.

La frase no es un juicio, es un análisis que el filósofo dio, mostrando que el nacimiento de los museos tenía una dimensión destructiva; una heterotopía. ¿El fin del arte es el nacimiento del museo? El constato hegeliano se inscribe en una forma de pensar más amplia: la estética hegeliana, que podemos llamar teleológica (causas finales), se inscribe en una forma de progreso del arte y el artista. La intimidad es el verdadero santuario, ineludible, para satisfacer su propia verdad; causa final.

El intento por salir de los museos se muestra a través de movimientos artísticos y artistas, pero dichos movimientos no pueden ser validados sin la institución cultural, es decir siempre hay un vínculo con el museo. Stephen Wright (2007), teórico del arte contemporáneo, definió el arte dominante expuesto en lugares reservados para este propósito. Aquí la experiencia es tanto conceptual como decepcionante: es "deceptual"⁴³.

El obstáculo material que procura una obra concreta forma una inadecuación de la voluntad del artista. Partiendo de este postulado se contrapone la posición de Duchamp (1960) *Une œuvre d'art doit être regardée pour être reconnue comme telle*⁴⁴ "una obra de arte tiene que ser vista para ser

⁴³ Conferencia, *Trahir : fuir et nuire* 14e Amicale de la Biennale de Paris, Le Bognat (París, abril 2007)

⁴⁴ Programa de radio "Entretien avec" de Georges Charbonnier (París, Francia 1960)

reconocida como tal". El pintor clásico construía la mirada del espectador, el espectador destruye esta perspectiva y de la pintura, causa de una pobre educación visual. Así el *vouyeur* (espectador) al cambiar la perspectiva, general al deseo de abolición por parte del artista, quien dice abolición dice cambiar las normas. La exclusión del espectador por parte del artista es violenta, entre mayor es la imparcialidad del artista hacia el espectador su libertad creativa aumenta, miope o astigmático toda jerarquía o subordinación desaparece; hacia un arte sin obra, sin autor, y sin espectador (Wright, 2006)⁴⁵.

La relación con el arte como esfera socialmente instituida rompe con la idea del autor «brillante», con el culto de la obra de arte y con el dogma de su irreductible autonomía, no significa, sin embargo, que el arte o la relación estética desaparezca, sino que deben dejar de ser vistos como universales y atemporales. El conocimiento de las nuevas necesidades de los artistas nos lleva a apreciar las nuevas propuestas, tipología de introducir conceptos llenos de experiencias, más que engendrar objetos nos despega de ellos y nos apegan a la realidad. La dificultad de separarnos de la cultura visual es una dialéctica complicada, ver y comprender.

Hablar de "arte a la escala 1:1" (Wright, 2013) es una forma de mover el orden de prioridades. Lo más importante ya no es el objeto sino una experiencia que se puede jugar en los más variados campos: en la vida social, la investigación científica, el ocio, la práctica religiosa ... y el arte. Por lo tanto, es cuestión de considerar cómo las formas artísticas pueden enriquecer la experiencia humana.

En otras y resumidas palabras el investigador apertura la diversidad artística en comunión a su realidad volviendo naturales, al alcance de la realidad compartida sin interés de reducción o magnificación con finalidades ya desactivadas o con una función reificada. La teoría en el arte se practica de la misma manera que en su momento fueron las disciplinas -ya desactivadas hoy en día- como dibujo, la pintura, etcétera. Paul Devautour (artista sin obra, Bienal de Venecia en 1993, section Aperto) teorifica las artes "la compatibilidad reemplaza la especificidad"⁴⁶, es decir que la especificidad del médium nunca tuvo compatibilidad con la realidad de la vida.

Nuevos campos de experimentación

En 1963, Nicolas Schöffer declaró que "el papel del artista ya no es crear una obra, sino crear la creación". Las tecnologías cibernéticas que inspiraron esta visión se han vuelto omnipresentes. Obviamente, «crear creación» también es la misión de los institutos de arte.

⁴⁵ Conferencia, Biennale de Paris / Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Salle Michel Journiac / CERAP (Paris, octubre 2006)

⁴⁶ Texto « théorie de l'art en cinq minutes », estructura en cinco capítulos: 1) El arte es una práctica del mundo. 2) Esta práctica es el hecho de comunidades interpretativas. 3) La compatibilidad reemplaza la especificidad como operador mayor de esta práctica. 4) Los mundos del arte son círculos mágicos en prados de flores. 5) Ya no hay lugar para hacer exposiciones.

La sociedad en red (capitalismo cognitivo) vino a desembocar un momento en que los docentes ya no tienen el monopolio de la transmisión de información, así aparece una serie de situaciones, de "actos pedagógicos ilícitos" que encajan dentro de las prácticas artísticas, ya que, la enseñanza del arte tiene como columna medular la interacción (formación contemporánea) y no la transmisión (formación académica).

El capitalismo industrial tiene como valor económico la posesión o dominación de un capital de bienes acumulados (materiales). Contrariamente, con la aparición y el desarrollo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, pasamos a una nueva fase de capitalismo llamada «capitalismo cognitivo», dicha fase se concibe con el concepto de capitalismo tradicional y sumado a una mutación localizada en el orden de abstracción (percepción sensible). Y es en el capitalismo cognitivo en donde los valores económicos son aproximaciones de orden inmaterial, y aquí también existen valores implícitos (perdurables en la sensación y efímeros en la posesión) como sello emergente de un nuevo modelo de artista basado en el conocimiento y la información. Es con estos elementos, que el artista se vuelve una fuerza creativa dominante activada por el cuádruple hardware, software, network y sobretodo wetware. Este nuevo artista es en suma, una especie de hacker dentro del sistema.

La emersión del capitalismo cognitivo y los nuevos comportamientos en el arte, son dos cuestiones que conforman un cuadro teórico apropiado para analizar sus valores fundamentales: percepción, inteligencia y creatividad. De esta manera, el rol creciente de lo inmaterial nos encamina a reexaminar las nociones de arte y artista. Es aquí, donde surge la reflexión acerca de la pertinencia del sistema tradicional del arte, correspondiente a un modelo jerárquico, cuyos valores se basan en una acumulación y producción de bienes materiales, por lo tanto visuales y de carácter externo, tangible.

¿Es esto consecuencia de una nueva economía? Numerosas obras radicales nunca habrían existido si los artistas depositaran su preocupación por supervivencia personal apoyándose únicamente en la venta de su producción. El espacio educativo puede entenderse hoy como una especie de ecosistema donde algunas experiencias artísticas encuentran una viabilidad económica relativa.

En otras palabras, sabiendo que el centro neurálgico del arte - y de la nueva economía - tiene como base la creatividad como una fuerza de invención e innovación (valor intangible y no visible), es legítimo cuestionar la pertinencia de la práctica de un arte demostrativo en espacios de aislamiento visual o "contenedores" de arte y artistas, que atienden a una necesidad no identificada.

Entonces, ¿cómo reconsiderar las relaciones establecidas en la transmisión y apreciación del arte, sabiendo que el estado «gaseoso» abre nuevas posibilidades para la práctica artística? Una guía puede ser el argumento del filósofo francés Yves Michaud (2007) "lo artístico se desvaneció en éter estético".

Las propuestas metodológicas de investigación basada en artes y para las artes, no desestiman la funcionalidad, eficacia y confiabilidad de otras metodologías con estructuras distintas, debido a que su existencia justifica tanta varianza en personas, profesiones y estudios existen.

La protección que busca generarse a través de la instauración y réplica de estos espacios de arte, interpretación, investigación y pedagogía contemporánea se asemeja con la etapa confianza versus vergüenza que se habla en la teoría Eriksoniana del desarrollo psicosocial, donde el sujeto en cuestión

es acompañado de figuras humanas que brinden un entorno favorable que le permita la sensación de bienestar por aquellas producciones realizadas y al finalizar la etapa la adquisición de una competencia (Erikson 2000).

De la misma forma, se espera que el profesorado cuente o priorice el desarrollar habilidades que brinden a los alumnos tanto para sí mismo, una atmósfera nutricional y con la consigna de revelación y aceptación de los errores como oportunidades de aprendizaje y no como escrutinio que expone al señalamiento con fines destructivos, sino envuelto en bondad de invitar a los otros a interpretar formando parte de aquello. Es decir las propuestas e invitaciones de las metodologías basadas en arte para las artes, focalizará en la integración de un investigador como individuo y no como objeto para un conjunto de fines académicos.

Referencias Bibliográficas

ADORNO T. W. y HORKHEIMER M. La dialectique de la Raison: fragments philosophiques, París, 1974.

AUGÉ, M. (1993). Los no-lugares. Espacios de anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Barcelona: Editorial Gedisa

DEWEY, J. (2008). El arte como experiencia. Barcelona. Paidós.

ERIKSON, E. (2000). El ciclo vital completado. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

HEGEL, G. W. F. (1985). Lecciones sobre la estética. Buenos Aires: Siglo Veinte

LÉVI-STRAUSS, C. (1949). Las estructuras elementales del parentesco. Barcelona: Paidós.

MICHAUD, Y. (2007) El arte en estado gaseoso, Ensayo sobre el triunfo de la estética, trad. Laurence Le Bouhellec Guyomar, México:Fondo de Cultura Económica.

MOULIER-BOUTANG Y. (2010). Art et capitalisme cognitif. L'Observatoire, hors-série 3,(3), 43-48. <https://www.cairn.info/revue-l-observatoire-2010-3-page-43.htm>.

(2007) Quand le numérique s'invite dans la transmission en art. Multitudes, hs 1,(5), 33-46. doi:10.3917/mult.hs01.0033.

(2007) *Le Capitalisme cognitif : la nouvelle grande transformation*, éd. Amsterdam

SCHÖFFER, N. (1963) . Le nouvel esprit artistique. Denoël/Gonthier. Paris.

WRIGHT S. (2013) Vers un art à l'échelle 1 : 1, Brouillon général.

La ética recurso consustancial de la creación en la interpretación actoral

Nicolás Abraham Rivera León

Universidad de Sonora

Palabras clave

Ética, Creación, disciplina, profesionalismo.

I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es parte de un proceso de disertación que elabore, hace ya algunos años, sobre el quehacer del intérprete, con algunas reconsideraciones, surgidas a partir de la reflexión, que brindan la distancia, la experiencia y el tiempo.

Aquí planteo mi postura sobre la ética en el trabajo del intérprete/actor, no entendida como una pretensión doctrinante y totalizante a seguir, sino como un sistema de accionar mutable-modificable-maleable, que este en virtud del amplio espectro de las exigencias creativas predominantes en la interpretación actoral, que funcione, en el desarrollo de un modelo particular para el sujeto creador, que le permita regirse profesionalmente en sus procesos creativos, y transitar de manera disciplinada, proactiva y con disposición en su trabajo escénico-artístico.

Lo que pretendo es visibilizar esta conciencia de que como intérprete/creador/actor, se requiere de un método éticamente integral para abordar el oficio actoral.

II. MARCO TEÓRICO/MARCO CONCEPTUAL

Por ética se entenderá, siguiendo a Adolfo Sánchez Vázquez, como el conjunto sistemático de conocimientos racionales y objetivos acerca del comportamiento humano, y en un sentido mucho más amplio que aquel que delimita la ética como un instrumento meramente normativo y subjetivo; la abordamos en cambio en términos de un instrumento teórico que sirve para explicar, esclarecer o investigar una realidad dada produciendo los conceptos correspondientes.

La ética profesional pretende regular las actividades que se realizan en el marco de una profesión. Forma parte de una disciplina incluida dentro de la ética aplicada. Cabe destacar que la ética en general, no es coactiva, no impone sanciones legales o normativas. Sin embargo, la ética profesional puede estar, en cierta forma, en los códigos deontológicos que regulan una profesión en general. La deontología forma parte de lo que se conoce como ética normativa y presenta una serie de principios y reglas de cumplimiento obligatorio. La ética sugiere aquello que es deseable y condena lo que no debe de hacerse, mientras que la deontología cuenta con las herramientas administrativas para garantizar que la profesión se ejerza de manera ética.

La abordada en este trabajo, ética creativa no tiene la pretensión de fungir como un instrumento normativo, compuesto por una serie de reglas, principios o mandatos a seguir, es decir, no es una acepción de tipo moral, palabra que proviene del latín mos o mores, "costumbre" o "costumbres" la que se pretende aquí, tiene más que ver con aquella que apela al ethos que significa "carácter" o "modo de ser", es decir, apela al autoconocimiento crítico y responsable del intérprete, a su conocimiento histórico-social del entorno y realidad propia, para que utilice la ética como una herramienta racional y objetiva que le permita establecer su propio método y sistema para la interpretación escénica.

Sánchez Vázquez dice que la ética no es moral, y por ello no puede reducirse a un conjunto de normas y prescripciones.

III. PLANTEAMIENTO

¿Cómo lograr interpretar a una persona que no somos nosotros? ¿Será necesario fingir o mentir? ¿Serán los actores, sofisticados mentirosos del arte? Pareciera que la actuación es algo antinatural o una especie de trastorno psicológico, pero es más bien una profesión particular, el oficio del actor no es muy diferente a los demás, exige ejercitar psique y cuerpo de manera rigurosa y disciplinada, demanda también una alta capacidad de concentración y energía, como sucede en muchas otras disciplinas. Partiendo del hecho anterior me atrevo a afirmar que la actuación es también una rama del saber humano constituida por un conjunto de conocimientos verificables que son obtenidos mediante el estudio, la observación, la experimentación y la comprensión de principios y dinámicas, es decir se asemeja a una ciencia porque exige cognición y habilidades especiales para el desarrollo de una tarea estética profesional, la del arte de la actuación, que se sustenta en una metodología y en el estudio y sistematización de sus conocimientos y el desarrollo de destrezas psicofísicas.

El actor tiene que representar, interpretar de manera creíble algo que de primera instancia pudiera resultar ajeno a su realidad y hacer auténtica la acción asumida o representada.

Somos individuos, ocupamos un lugar en el espacio y en el tiempo, debemos, por tanto, como actores o intérpretes escénicos, entender y aprovechar esa condición, pues en la escena, como en la vida, debemos situarnos, entender en dónde estamos, de dónde venimos, a dónde vamos y qué queremos; también, que vivimos confrontados a otros seres, personas y también intérpretes, que poseen la misma condición. De la interacción entre ambos surge en términos dramáticos: la acción.

Esta es la percepción que se posee no sólo en la escena sino también en la vida, nos confrontamos con otros individuos con los que también establecemos relaciones y de dicho encuentro resulta la acción.

La actuación es un conjunto de acciones que se realizan, se enlazan y entrelazan para la obtención de un objetivo específico a partir de circunstancias también muy peculiares, es decir, es todo aquello que hacemos o no hacemos para obtener un propósito deseado, partiendo de una situación particular, teniendo como medio para accionar una corporalidad y una estructura psicológica no propia, de la que hay que apropiarse.

El actor debe tener la capacidad de "disfrazar" su cuerpo aprovechando el cuerpo de otro, al que interpreta; sus pasos, sus gestos, sus palabras, su voz, su espíritu deben ser como las de ese otro, es decir, el actor debe meterse dentro de la piel del otro, el actor debe encarnar y vivir como lo haría ese otro, debe ocupar el espacio-tiempo de ese otro; debe maquillarse con la visión, las emociones y los pensamientos de ese otro al que debe encarnar de manera efectiva, estable y creíble.

El objetivo primordial del actor es entonces interpretar de manera sostenida su parte o papel escénico

Para lograr esto, el actor puede recurrir a diversas corrientes pedagógicas y métodos que le pueden brindar en mayor o menor medida un amplio espectro de herramientas escénicas, sin embargo, podemos señalar, partiendo de la corriente pedagógica de Stanislavski, que existen dos sistemas interpretativos principales mediante los que el actor puede abordar su papel: el representativo y el vivencial.

El primero, el método representativo busca, a partir de la exploración y experimentación con la forma, el gesto y el cuerpo, la creación del personaje que interpreta. El método vivencial en cambio, se centra en lograr que el actor construya su rol mediante el uso de su psique, es decir, se construye el personaje partiendo de las vivencias personales del actor y las posibles similitudes o puntos de encuentro entre

ambos, también de los rasgos de carácter del personaje y los del actor, con todo esto presente, se sustituye el accionar propio por el del otro.

¿Pero, por qué un actor interpreta de manera representacional o de manera vivencial?

Se puede pensar en varias posibilidades para esto: el entorno social, gustos personales, formación artística, entre otras, sin embargo, es difícil explicar con precisión lo que hace que un actor utilice una técnica u otra, así como es complicado buscar razones por las que un individuo se comporte de una manera u otra. Por lo anterior, explorar u observar el comportamiento humano puede resultar un ejercicio primordial en la creación actoral, es decir, todo individuo o actor que entiende el porqué de su conducta, es capaz de controlarse y mejorarse a sí mismo, al entender el porqué de sus acciones y comportamiento. Ser consciente de esto constituye una herramienta escénica valiosa para el intérprete.

Hay diversas maneras de acercarse al estudio de la creación artística, depende del área o el enfoque con que se aborda el análisis. En este caso en particular lo haré desde el punto de vista filosófico, es decir desde la ética del ejercicio actoral.

El oficio del actor-intérprete también puede tener varias formas de examinarse: podemos enfocarlo de forma conceptual siguiendo un sistema o utilizando metodologías idóneas al estudio escogido, según sea el caso.

El actor debe ser consciente de que debe contar con algo denominado ética creativa, la cual se manifiesta durante el desarrollo de un proceso creativo donde la disposición personal para el trabajo y la disciplina son elementos indispensables y además indicadores comprobables de que el creador la posee y tiene incidencia en su labor escénica.

El camino en el arte escénico es una metáfora de la vida, una alegoría de ésta, el resultado final depende de la disposición y el fogueo del intérprete, la escuela forma, no hace al intérprete, el actor se forja en la experiencia profesional, sobre las tablas, fuera de la escuela.

Por eso debemos tener siempre presente, quiénes somos y el momento que vivimos. Un artista escénico debe ser capaz entonces de transitar con su cuerpo, su gesto, significado y sentido de manera efectiva; para lograr esto se precisa ubicarse siempre en el aquí y el ahora; interpretar no es un estado que hay que encontrar, es una realidad que hay que aceptar.

El intérprete creativo al involucrarse en un proceso de montaje, debe aplicarse en la búsqueda de un procedimiento práctico que le funcione en el abordaje del trabajo escénico utilizando sus conocimientos y las habilidades adquiridas en el entrenamiento recibido en su formación.

Es importante entender que el oficio de la interpretación actoral es un arte y como tal debe ser tratado y abordado. Hay que rendir respeto a su praxis, contar con disciplina, y ser honestos y generosos en su ejercicio.

Si ponemos énfasis en el trabajo del actor, sea éste representacional o vivencial, ambos son actores, ambos viven la escena, ambos representan en la escena. Es importante saber diferenciar uno del otro para tener una visión propia de la manera de abordar el personaje y las acciones de cada uno de ellos, no es muy común que el actor se cuestione sobre las técnicas que utiliza al representar, ya que depende mucho del material dramático que se maneje, quizás disienta sobre la manera de actuar del que utiliza la otra técnica, la opuesta a la suya. Menciono la palabra opuesto no porque considere que las técnicas se opongan, en lo particular considero, que más bien se complementan y enriquecen. Pero bien, si me preguntaran qué es lo que me hace interpretar como interpreto, tendría sin duda una razón para responder: soy el actor que soy por lo que he aprendido, poco o mucho; por mis rasgos de carácter; por las habilidades físicas, intelectuales, emocionales y hasta espirituales; capacidades que he desarrollado a través del tiempo y las circunstancias que me ha tocado vivir y ver, en resumen, podría decirse que la forma en que interpreto es resultado de un determinismo social y ético.

“Un actor debe trabajar toda su vida, cultivar su mente, desarrollar su talento sistemáticamente, ampliar su personalidad; nunca debe desesperar, ni olvidar este propósito fundamental: amar su arte con todas sus fuerzas y amarlo sin egoísmo.” Konstantin Stanislavski.

En cuanto a la formación recibida en la licenciatura, desde mi perspectiva personal y profesional, considero que fue lo que tenía que ser, que soy un actor en desarrollo que recibió una sólida formación, que continuó con mi proceso formativo profesional que terminará con la muerte. Creo también que recibí la formación que quise tener, porque, en el ámbito formativo existen posturas encontradas sobre si debiera ser de una forma u otra, si faltó esto o aquello. Existen escuelas con diferentes enfoques, discrepancias metodológicas que probablemente nunca llegarán a concordar; por eso en mi opinión personal: considero que la conformación del intérprete depende más de su disciplina, disposición, forma de trabajar y, sobre todo de una coherencia autocrítica, auto reflexiva y placentera en sus procesos creativos. Estimo que si alguien siente que la escuela no le ha dado lo que él considera lo ideal, entonces tiene que buscarlo hasta encontrarlo pues es parte de su formación personal que a nadie interesa más que a él mismo.

IV. CONCLUSIONES

Para aquellos que estudian o desean entender al teatro como una forma de vida y un compromiso con el arte; para aquellos que buscan el camino sincero y honesto de transmitir en una representación teatral; para aquellos que buscan vivir la parte y entregarse a ésta sin egoísmo, recomiendo que hay que ser pacientes, porque el trabajo teatral, es, a fin de cuentas, un trabajo intenso y desgastante que te mantiene en una constante búsqueda, que no tiene respuestas definitivas. Un arte que exige todo y donde no se puede ni debe aceptar nada a medias. Un arte que exige naturalidad y excelencia, el apego a lo real, todo aquello que nos hace humanos. Para los que buscan más aún, para los que siempre estarán buscando e intentando adoptar nuevas formas o caminos de transformación, los que buscan nuevas vías de acceso al arte del teatro, les digo que no se cansen de seguir buscando, ustedes son la semilla de futuro innovador, los hacedores de su destino.

Esto conduce a que, en el área artística la palabra disciplina tiene una acepción mucho más amplia que en otros ámbitos, por disciplina se debe de entender no sólo lo relacionado con la conducta, sino también lo correspondiente a la disposición para el trabajo, la relación con los otros, la responsabilidad, mis derechos y obligaciones y las de los demás, etc., quiero decir que equiparo disciplina con ética, de ahí que los profesores de cada área disciplinar estuvieran insistiendo siempre en la adquisición de la siempre multimencionada disciplina durante todos los semestres de la carrera. Por eso debemos tener siempre presente, quiénes somos y el momento que vivimos. Que si soy estudiante tengo que entender que de mi preparación depende mi éxito en la profesión, pues son los cimientos que la sustentan. Me preparo para adquirir las herramientas necesarias para un desempeño eficiente, por esa razón, en ese momento de mi existencia son mi prioridad y que de éstas depende el desarrollo de mis capacidades expresivas y de las habilidades mentales y corporales indispensables en todo proceso creativo. Que accionar en escena no es realizar acciones sin ton ni son, sino hacerlas motivadas por el carácter y las circunstancias del personaje, que actuar no es montarse en la emoción, ésta debe surgir de mi accionar con el obstáculo que se opone al alcance del objetivo de vida del rol que desempeño. Diapositiva 12/Bibliografía

Repitiendo: Un artista escénico debe ser capaz entonces de transitar con su cuerpo, su gesto, significado y sentido de manera efectiva; para lograr esto se precisa ubicarse siempre en el aquí y el ahora; interpretar no es un estado que hay que encontrar, es una realidad que hay que aceptar.

Trato constantemente de lograr ser un intérprete coherente, mi objetivo no es la fama o reconocimiento banal, sino el respeto y profesionalización del trabajo escénico que realizo, partiendo siempre de esto denominado *ética creativa*.

V. BIBLIOGRAFIA

Adolfo Sanchez Vázquez. (1969). *Ética*. México, D.F.: Debolsillo.

Stanislavski, Konstantin. (1991). *Creación de un personaje*. México, D.F.: Editorial Diana.

Stanislavski, Konstantin. (1990). *Un actor se prepara*. México, DF.: Editorial Diana.

Trejo Luna, Gerardo. (2011). Fragmento del texto *El Cuerpo Polisémico*, Taller de entrenamiento y reflexión para artistas escénicos. México, D.F.

Aportes del arte a la educación. El caso del programa de educación artística no formal de “Esperanza Azteca”

Elsa Natali González González

Universidad de Sonora.

Resumen

Los diferentes estudios sobre arte y educación sea en educación formal o no formal y en contextos vulnerables o no vulnerables señalan cómo estos contribuyen en el desarrollo integral de los estudiantes, fortaleciendo la construcción de vínculos intergeneracionales, la educación para la paz y la democracia, el tejido social, la ciudadanía activa, la recuperación de la voz crítica y de reflexión sobre los problemas sociales, la cultura de la paz, la equidad, el desarrollo de capacidades y destrezas, el trabajo colaborativo, así como también la prevención de la violencia, el racismo y el fomento de la tolerancia, el respeto a la diversidad y la interculturalidad y como medio para abordar problemas en zonas de conflicto, sin embargo, los orientadores teóricos y metodológicos, así como sus soportes evaluativos para sustentar tales afirmaciones son exiguos o poco sistematizados (De Gunther, Brenscheidt y Serrano, 2017, Lago, 2008). En este sentido, el propósito de esta ponencia consiste en describir las contribuciones del programa de educación artística no formal “Esperanza Azteca”, en las distintas áreas del desarrollo de sus participantes. Se trata de un estudio de caso aplicado a las orquestas infantiles de ese programa, localizado en la ciudad de Guaymas, Sonora, México. Se realizan entrevistas a profundidad con algunos de los ex miembros fundadores de dicha organización. Como resultados preliminares reconocemos que el programa contribuye en la formación de los participantes en diferentes dimensiones. En aportaciones personales se destaca el sentido de autoeficacia, identidad y pertenencia; mientras que en las aportaciones intelectuales más allá del adiestramiento técnico instrumental y de solfeo, se percibe una mayor capacidad memorística y disciplinar, lo que en algunos casos llevó a mejorar las notas escolares. Finalmente, en lo que respecta a los beneficios sociales, se encontró el desarrollo de conductas pro-sociales como el trabajo en el equipo, el desarrollo de empatía y solidaridad. Tales resultados se discuten en función de las aportaciones de la educación artística para el desarrollo de sus beneficiarios en espacios educativos no formales siguiendo como orientador la teoría de la educación a través del arte desde las aportaciones de John Dewey y Elliot Eisner, así como de su relación con hallazgos similares en otras investigaciones.

Palabras clave: educación artística, música, educación no formal, experiencias.

1. La educación y el arte: un vínculo necesario.

La educación va más allá del desarrollo de capacidades intelectuales en las personas, debe ser considerada como una vía para lograr el pleno desarrollo, promoviendo la adquisición de valores y aspectos socio-culturales que les permitan convivir en armonía (Dewey, 2008; Eisner, 2004). En el ámbito educativo, el arte puede entenderse como una estrategia para el desarrollo de las personas,

en una realidad social cuya única certeza es la incertidumbre sobre el futuro, como dijera Robinson y Aronica (2015).

Una de las principales contribuciones del arte desde el sentido educativo es que promueve experiencias prácticas desde el mundo sensible. Pone en interacción tanto formas intuitivo-perceptivas como de lógica, tal como lo afirma Eisner (2012), lo que les permite en consecuencia percibir la realidad de una forma más holística para actuar sobre ella teniendo recursos diferenciados a los que puedan adquirirse en una u otra disciplina por separado bajo sus propios objetivos lo que brinda múltiples beneficios en su aplicación en los distintos sistemas educativos ofreciendo pasajes de interconexión entre la mente y los sentidos (la lógica y la intuición), ayudando a desarrollar competencias individuales y colectivas a través de la recreación artística de la realidad.

El arte aquí, es un recurso pedagógico que moviliza en las personas lo cognitivo, lo social, lo creativo, lo sensitivo, lo moral, lo físico, lo relacional, etc. (Gardner, 1994; Lago, 2008; Matarasso, 1997), accionando a la vez ambos hemisferios cerebrales (François, Chobert, Besson y Schön, 2012; Moreno, Marques, Santos, Santos, Castro y Besson, 2008), lo que permite suponer que el arte permite de un desarrollo 'integral' o más completo de los estudiantes.

En el mismo sentido, la educación a través del arte, tal como señala Dewey (2008), se centra en una educación que ofrece experiencias con el sentido de ofrecer múltiples posibilidades a los estudiantes para que despierten la imaginación y el deseo por construirse y fortalecer conexiones consigo mismo, con los otros y su medio, logrando que las personas reconozcan de forma sensible el mundo, actuando en consecuencia. Tales experiencias promueven la creación de significados de forma consiente y clara, lo que da lugar a su vez a la transformación y cambio en el ser y el actuar, producto de la voluntad y el accionar en correspondencia. Christophersen (2015), señala que ello impulsa el aprendizaje y manejo de la vida de cada persona con el fin de incentivar elecciones de vida apropiadas a la sociedad que le circunscribe.

La educación a través del arte recupera las artes como medio para el logro de metas supra educativas que coadyuvan a mejorar la vida de los estudiantes (Eisner, 2004), donde el proceso se vuelve el centro mismo del interés educativo, el cual según Dewey (1980) conlleva la estimulación constante por el deseo de incursionar en aquello que se realiza, cuya promoción en esta área resulta una actividad agradable que favorece el desarrollo socioemocional de los estudiantes desde la niñez según diversos especialistas de las neurociencias y la educación.

En la educación extra curricular vinculada con la educación a través del arte se promueve tanto por instancias privadas como por organismos de la sociedad civil, en complementación de la educación formal. Aguirre y Giráldez (2009), Herrera (2006), Eisner (2004), entre otros autores, consideran la renovada vigencia de la educación a través del arte desde este tipo de sistemas debido a que responde de forma más rápida, flexible y puntual a las necesidades y cambios sociales.

Ejemplo de instituciones fundadas desde esta perspectiva que han generado un impacto positivo y expansivo a otras comunidades e instancias, reconocidas en su comunidad y el mundo, son "MUS-E" de la Fundación Yehudi-Menuhin creado en España y replicado en más de 12 países, o bien, "El Sistema" de la Fundación Musical Simón Bolívar en Venezuela, replicado en más de 40, incluyendo México, los cuales tienen objetivos comunes para la inclusión social y educativa principalmente a través de la educación musical. El hecho de su expansión nos habla de necesidades sociales

compartidas en una permeabilidad globalizadora, y aún más importante, del reconocimiento de las artes en la educación para atender las transformaciones y reestructuras sociales y culturales desde otros prismas de acción.

Con una organización como la de 'El Sistema' de Venezuela, el programa 'Esperanza Azteca' parte de objetivos y estructuras similares, promoviéndose como un medio de integración y rescate de la niñez a través de la enseñanza musical. Este programa resulta de especial interés debido a que es uno de los pocos que tienen representatividad a nivel nacional, siendo implementado en todos los Estados del país, operando con recursos públicos que hacen confluir las distintas instancias federales, estatales y municipales, en suma de algunos apoyos privados de la Fundación Azteca y donaciones directas al programa, cuyos fines socioeducativos y culturales se centran en atender principalmente a niñas, niños y jóvenes de escasos recursos económicos.

Numerosos programas que operan desde la visión de la educación a través del arte reportan efectos positivos en las distintas esferas de desarrollo de sus participantes como ya se mencionaba, algunos de ellos son "ExpresArte" (Ministerio de Educación de Perú, 2017), "Stream Arts" (Abad, 2011) y "MUSE" (Domínguez, 2004), entre otros, sin embargo, hace falta el soporte empírico que sustente tales contribuciones. Ello deja un vacío en la comprensión sobre lo que realmente es logrado en el desarrollo de sus participantes y la trascendencia de los conocimientos, valores o habilidades adquiridas que en teoría les ayudan a transformar sus vidas y comunidades como producto de su participación (Estévez y Rojas, 2017), generando supuestos insuficientemente fundamentados. Lo que lleva a analizar ¿cuáles son las contribuciones que los participantes perciben en las distintas áreas de su desarrollo tras haber pertenecido al programa orquestal infantil de Esperanza Azteca?

2. Metodología

Con el fin de responder a esa pregunta, el estudio se enmarca bajo un posicionamiento cualitativo de corte transversal no experimental suscrito bajo metodologías horizontales entabla un diálogo con los participantes en el programa artístico esperanza azteca para recuperar los significados construidos en el programa artístico. Se trata de un enfoque horizontal, un proceso de doble vía que considera al participante-investigador mediados por el objeto de conocimiento, en el que se interpela en un esfuerzo constructivo-democrático la recuperación de la experiencia de los participantes desde su propia concepción. (Álvarez-Gayou, 2004; Corona y Kaltmeier, 2012).

Para la recolección de la información se empleó como técnica la entrevista a profundidad siguiendo las pautas generales para elaborarla y llevarla a cabo de Taylor y Bogdan, (2010), realizándolas con cuatro estudiantes de la primera generación del programa 'Esperanza Azteca' del núcleo de Guaymas, Sonora, denominados también como 'miembros fundadores', los cuales permanecieron por al menos un año en las actividades del mismo o continúan activos. Dos de ellos han seguido licenciaturas relacionadas con las artes y los otros dos continuaron en ingeniería y ciencias sociales respectivamente, sin dejar estos últimos de estar involucrados en actividades artístico-culturales durante su tiempo libre. Sus edades se encuentran entre los 20 y 24 años de edad, dos son mujeres y dos son varones.

Con el fin de reconocer las contribuciones del programa artístico en el desarrollo de los participantes se les requirió describir a) sus experiencias como integrantes del programa, b) los aprendizajes y aportes obtenidos, c) la aplicación de dichos aprendizajes-aportes en su vida diaria, d) los descriptores

clave de su experiencia como estudiantes, y e) sus consideraciones con respecto a la funcionalidad del programa en su desarrollo. Los hallazgos son presentados de forma narrativa divididos en tres dimensiones en las que confluyeron los discursos de los cuatro entrevistados. Se respeta la confidencialidad de los nombres de los participantes por lo cual en adelante se referirá a ellos como P01, P02, P03 y P04.

3. Resultados

Una de las máximas de la educación a través del arte, quizás la principal, como se ha venido mencionando, refiere a su capacidad de mejorar la calidad de vida de las personas bajo las distintas dimensiones de desarrollo del ser humano, transformando sus comunidades en consecuencia (Lago, 2008). Desde la perspectiva de los participantes del estudio y como resultados preliminares en esta investigación, se ha encontrado que el programa "Esperanza Azteca" contribuye fundamentalmente desde al menos tres dimensiones: a) personal, b) social y c) cognitiva, las cuales se describen a continuación.

a) Experiencia artística en el desarrollo personal

El desarrollo personal es inherente a cualquier proceso educativo, incluyendo la educación a través del arte, donde se promueve el 'yo' como identidad personal en interpelación con el "nosotros" como grupo social del que forma parte una persona en un sentido intercultural, de hibridez y diferencia. La construcción de la identidad personal, en este sentido es definida como un discurso narrativo dinámico que plantea un proceso inacabado, nutrido a través de herramientas culturales articulado en una sociedad moderna cambiante (Bauman, 2011), es una representación exegética del ser, la cultura y sus propios deseos como producto de la interiorización de sus experiencias e interacciones con el medio y los otros.

El desarrollo de la identidad personal expresada por cada uno de los participantes ofrece una visión común intersectada en las mediaciones culturales que transforman el sentido de sus propias narrativas, donde se reconoce la diferencia del otro en la edificación de sí, bajo una construcción conjunta de base social, enunciada bajo símiles directrices:

Siento que me he encontrado a mí misma, es mi vocación, como si el mundo me dijera quien soy y me pusiera en el lugar donde puedo ser yo misma (P04), cuando entré al programa, al coro, ya tenía un año en clases de guitarra...ya en el programa me di cuenta que eso era lo que quería ser (P01), siempre me gusto la música y quería aprenderla desde niña...en la orquesta fue como llegar a un lugar donde podía ser yo misma, sin que me dijeran nada porque me gustaba tocar el violín (P02), forma parte de lo que soy y de lo que hago...cuando te metes a la música tu mundo cambia, vez las cosas diferentes aun en la ingeniería todo tiene como otro sentido (P03).

Se trata de una forma intrínseca que asume la experiencia artística desde su individualidad diferenciándose de los otros, pero que a la vez se reconoce a sí mismo en relación con ellos promoviendo un sentido de pertenencia. Cabe destacar que la noción de pertenencia se ha englobado en la dimensión personal y no social debido a que se concibe como la apropiación individual sobre un grupo que lo identifica, instaurándose en algunos casos como parte de su identidad en un momento y circunstancias determinadas (Rosaldo, 1989). La pertenencia es un sentimiento ligado a la identidad tanto personal como cultural que parte de la construcción y vivencia de experiencias con el medio y las demás personas (Rojas, 2004). Para los participantes representa:

...como estar con tu familia, supongo que pasas tanto tiempo con ellos o quizás más de lo que pasas con tu propia familia... te vuelves parte de la comunidad (programa Esperanza Azteca) (P02), en una orquesta todo depende de que nos sintamos como un grupo unido y eso nos los refuerzan mucho los maestros, te hace sentir tan importante como tu compañero y eso hace que nos sintamos bien como una familia aunque convivamos menos con otras secciones (grupo instrumental o coral) (P01), tus amigos se vuelven los de la orquesta, los ves como tus hermanos y aunque te vayas de la orquesta siguen siendo como parte de tu familia (P03), si pudiera describir a Esperanza Azteca con una palabra sería familia, porque a donde vayas siempre te los llevas contigo y tu formas parte de ellos, te hacen sentir (maestros y compañeros) que importas y que eres elemental para que todos estén bien y toquen bien (P04).

Por su parte, el sentido de autoeficacia, como parte de sentirse aptos y habilidosos, confiados en sus capacidades para desempeñar cierta tarea (Rodán, 2006) destaca como un área especialmente importante para los participantes surgida a través de la autoconfianza que se promueve en el programa:

Nuestros instrumentos al principio los hicimos de cartón, no sonaban pero nos hacía pensar como si estuviéramos tocando como el mejor músico con el mejor instrumento (P03), una de las cosas que te dicen para entrar es que no es necesario saber tocar o haber tocado un instrumento antes, pero nunca te imaginas que desde la primera clase con tu instrumento puedes tocar tus primeras notas o acordes y te hacen sentir como un experto que siempre hubiera sabido cómo tocar (P04), desde el principio te hacen sentir que si puedes lograrlo y eso te da ánimo para seguir e ir todos los días para volverte mejor (P02), creo que creces con tu instrumento y te sientes más fuerte porque tocas a la primera aunque no sepas nada y por qué los maestros se la llevan diciendo que si podemos lograrlo (P01).

El desarrollo de la identidad personal, el sentido de pertenencia y la autoeficacia se encuentran íntegramente ligados por el participante dentro del quehacer artístico, considerando que el sentido de pertenencia impulsa el desarrollo de la identidad en un vínculo complejo ligado a las relaciones que se entretienen como producto de la participación en el programa. La importancia del rol de cada participante se vuelve indispensable en el esfuerzo conjunto, lo que puede ser uno de los motivos por los cuales se desarrolla la autoeficacia y mejora constante de sí mismos desde una visión tanto individual como colectiva.

b) Experiencia artística en el desarrollo social

Como parte del ejercicio artístico se han encontrado algunas contribuciones que englobamos como sociales al desarrollarse interpersonalmente. Se encontró que los cuatro participantes del estudio coincidieron en tres aspectos centrales: trabajo en equipo, desarrollo de empatía y solidaridad.

El trabajo en equipo es quizás un elemento imprescindible en el desarrollo orquestal, resultado de la necesaria colaboración con los otros para el desarrollo de una pieza musical desde este formato. Las sinergias y disposiciones de los participantes resultan de vital interés para lograr compenetrarse como grupo, trabajando en conjunto como un compromiso compartido no jerárquico en el cual todos los integrantes son fundamentales para el desarrollo colectivo y el logro de metas comunes bajo un sentido participativo y de confianza mutua:

Podría decir que lo que aprendí más en el programa fue el trabajo en equipo porque sin eso simplemente no podríamos tocar en la orquesta, me ha servido también porque cuando lo haces todo el tiempo en la escuela normal (educación formal) también se te hace más fácil (P02), al tener

todos el mismo objetivo pero desde una parte diferente para llegar a él sabes que todo depende de todos porque si alguien falta ya no se logra igual o si tú no te esfuerzas es como menospreciar el esfuerzo del otro porque no saldrá bien (P01), te enfocas en tocar bien pero a la vez te preocupas como lo haga el otro porque sin él lo tuyo no vale (P03), no solo se trata de si eres el mejor o aprendes más rápido o ya sabías, sino que nos ayudemos para tocar juntos (P04).

Como producto del sentido de pertenencia enunciado como la familiaridad que promueve el programa, aunado a la compenetración grupal que permite el trabajo en equipo se desarrollan sentidos de empatía y solidaridad. Dentro de las narrativas de los participantes los encontramos como elementos relacionados dentro de las mismas dinámicas, concebidos por los entrevistados como una sola gran acción conjunta que moviliza la ayuda mutua:

Tenemos que cuidar a un compañero que sea más chiquito que nosotros durante el tiempo de receso, pero luego te vuelves su amigo y sabes que si le va mal en la escuela no irá a la orquesta y si no va, sale mal así que le ayudas con la escuela porque tú sabes más (P03), aquí todos somos iguales y si alguien tiene problemas con su instrumento y otro sabe más se ayudan no importa que, o si algunos que pasan cerca de otros y vienen sus papás por ellos acompañan a los otros o les dan raite (llevarlo a su casa) porque muchos vienen de Empalme (ciudad aledaña) o ejidos cerca (P02), a veces te cansa ir a la escuela (formal) o vas mal en la escuela y tus papás te quieren sacar y entre nosotros platicamos y eso nos ayuda (P04).

La empatía en este sentido lleva a las personas a asumir las diferencias y reconocerse en la otredad desde un posicionamiento receptivo que promueve el sentido de interés y preocupación de la realidad ajena, lo que para Aguirre (2012) implica responder a las necesidades del otro. Al intentar ayudar a una persona se transforma en solidaridad, la cual puede presentarse sin necesariamente sentirse identificados con el otro, es decir, sin sentir empatía. Sin embargo, en la percepción de los participantes pareciera ser que los implican en dependencia. Para Malbos (2015) esto se denomina como empatía motivacional al considerar no solo el sentimiento sino la acción. Ello en consecuencia fortalece el sentido de unidad, beneficiando tanto a quien lo ejerce como quien lo recibe (Musso y Enz, 2015).

c) Experiencia artística en el desarrollo cognitivo

Diversos autores han encontrado que la educación musical promueve el desarrollo cognitivo en ciertas áreas como el lenguaje y las matemáticas, favoreciendo en consecuencia el rendimiento académico (Albright, 2012; An, Capraro y Tillman, 2013). En concordancia a ello, se encontró que entre las aportaciones cognitivas los participantes reportaron percibir una mayor capacidad memorística y de disciplina, lo que en dos de los casos fue vinculado con un mayor rendimiento académico. Cabe destacar que estos dos casos coinciden con mayor tiempo de permanencia en el programa (uno con duración de 4 años (P02) y quien aún continua después de más de 5 años en la orquesta infantil (P01) en comparación con quien perteneció por 1.5 años (P04) y 2 años (P03), considerando que la adquisición de estas habilidades son dos áreas importantes para el desempeño académico (Edel, 2003), pero cuya relación desde su aprehensión podría estar mediada posiblemente por el tiempo de permanencia en el programa, valdría la pena el análisis posterior de tal conjetura.

Me fue mejor en la escuela, me aprendía más rápido las cosas para los exámenes y no sé si porque si no me iba bien en la escuela no podía estar en la orquesta (ya que le gusta ser parte de la orquesta), o que aprender un instrumento te lo enseña pero creo que me hice mucho más disciplinado (P01), una de las cosas que me ayudo para salir mejor en la escuela fue que los maestros nos enseñan que

debemos ser constantes en lo que hagamos, que debemos practicar todos los días pero debemos tener buenas notas, así que debemos esforzarnos siempre en todo lo que hacemos...también recuerdo cosas más fácil y puedo hacer más cosas a la vez (P02).

Conclusiones

Las tres dimensiones destacadas en este primer acercamiento y su reiteración por todos los participantes en el estudio dejan entrever el potencial de la educación artística desde la orquesta sinfónica infantil como precursora de otro tipo de conocimientos, valores y habilidades que se fincan en complementariedad para lograr el desarrollo humano.

Los resultados encontrados ponen en debate y reconsideración el rol de la educación y el arte desde una reflexión crítica en un dialogo permanente que media entre los cambios sociales y la realidad extra-escolar desde la educación no formal, concluyendo que en medida que los estudiantes permanezcan en el programa, se logrará un nivel de desarrollo mayor, pudiendo incidir en cambios permanentes que puedan lograr cambios significativos en el estudiante y su entorno.

Como tarea pendiente hace falta comprobar que la educación a través del arte desde espacios no formales sea la que efectivamente promueva el desarrollo de las áreas contempladas y no solo el espacio extra-curricular o el sentido de grupo afín; es necesario profundizar en las dimensiones encontradas y analizar desde la especificidad de otros ejes artísticos la adquisición por parte de los estudiantes con el fin de obtener un panorama más amplio fincado en evidencia empírica que compruebe los efectos de este tipo de iniciativas educativas desde las distintas áreas del desarrollo humano, a la par de reconocer cómo estos procesos son llevados a cabo, con el fin de que puedan ser replicados desde otros espacios o en vinculación con la educación formal, tal como el caso MUS-E.

Bibliografía

- Abad, J. (2011). Propuestas de Arte Comunitario en contextos escolares. En J. Abad, C. Ballester y V. Calvo (Eds.), *Formas de expresión y creaciones propias. La competencia cultural y artística* (pp. 5-44). Madrid, España: Ministerio de Educación de España.
- Aguirre, I. (2012). Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil. *Revista Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 14(2), 161-173.
- Aguirre, I., y Giráldez, A. (2009). Fundamentos curriculares de la educación artística. En Jiménez, L., Aguirre, I., Pimentel, L. (coords.): *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid, OEI-Fundación Santillana. P. 75-88.
- Albrigh, R. (2012). *The impact of music on student achievement in the third and fifth grade math curriculum*. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Northcentral University.
- Álvarez-Gayou, J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- An, S., Capraro, M., y Tilman, D. (2013). Elementary teachers integrate music activities into regular mathematics lessons: effects on students' mathematical abilities. *Journal for learning through the arts*. 9(1). Recuperado el 10 de octubre de 2017 de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1018326.pdf>

- Bamford, A. (2009), *El Factor ¡Wuau! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en educación*, Barcelona, Octaedro.
- Bauman, Z. (2011). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Madrid, FCE
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Colección Aprendizaje nº 125. Ed. Visor, Madrid.
- Christophersen, C. (2015) Changes and challenges in music education: reflections on a Norwegian arts-in-education programme. *Music Education Research*. 17(4), 365-380. DOI: 10.1080/14613808.2014.930119
- Corona Berkin, S. & Kaltmeier, O. (Coords.). (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona, España: Gedisa.
- De Gunther, L., Brenscheidt, D., & Serrano, F. (2018). Arte y desarrollo humano. Los casos de los programas artísticos y/o culturales en poblaciones, territorios o zonas vulnerables. México: ITSON.
- Dewey, J. (2008): *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Domínguez, A. (2004). Aprendizaje, convivencia e integración a través de las artes. *Migraciones*, 15, 301-311.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado el 10 de octubre del 2018 de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- Eisner, E. (2004). *Lo que la educación puede aprender de las artes. En El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Eisner, E. (2012). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona, Paidós.
- Estévez, M. y Rojas, A. (2017). La educación artística en la educación inicial. Un requerimiento de la formación del profesional. *Universidad y Sociedad*. 9(4), 114-119.
- François, C., Chobert, J., Besson, M., y Schön, D. (2012). Music training for the development of speech segmentation. *Cerebral Cortex*. 23(9).
- Gardner, H. (1994). *Educación artística desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- Hernández, A., García, E., Rodríguez, J., Dabdoub, L., Roldán, M., Quiroz, M., Castillo, O., Torres, R., Morales, S. (2011). *Las artes y su enseñanza en la educación básica*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Herrera, M. (2006). La educación no formal en España. *Revista de Estudios de Juventud*. 6(74), 11-28.
- Lago, P. (2008). La música como ciencia, arte y cultura que aglutina, y como lenguaje que nos universaliza. *Revista Prodiemus*. Recuperado el 04 de diciembre del 2017 de: <http://aplicaciones02.fod.ac.cr/igccire/DOCS/Musicacomociencia,arteyetc.pdf>
- Malbos, P. (2015). *Empatía motivacional. Manejo inteligente de las emociones*. Buenos Aires, Argentina: Dunken.
- Matarasso, F. (1997). *Use or Ornament: The Social Impact of Participation in the Arts*. London: Comedia.
- Ministerio de Educación de Perú (2017). *Programa Expresarte*. Recuperado el 20 de octubre de 2017 de: <http://www.minedu.gob.pe/expresarte/>
- Miñana, C., Ariza, A., y Arango, C. (2006). Formación artística y cultural: ¿arte para la convivencia?, en *VII Encuentro para la promoción y difusión del patrimonio inmaterial de países iberoamericanos*. Venezuela: Caracas, San Felipe, Octubre 17 al 22. Recuperado el 15 de noviembre de 2017 de: http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/3012/7248/4191/Articulos-Formacion_convivencia_Minana.pdf
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L., y Besson, M. (2008). Musical Training Influences Linguistic Abilities in 8-Year-Old Children: More Evidence for Brain Plasticity. *Cerebral Cortex*. 19(3), 712–723. doi:10.1093/cercor/bhn120

- Musso, Carlos y Enz, Paula. (2015). El arte como instrumento para el desarrollo de la empatía. *Archivos argentinos de pediatría*, 113(2), 101. <https://dx.doi.org/10.5546/aap.2015.101>
- Robinson, K., y Arónica, L. (2015). *Escuelas creativas*. Grijalbo.
- Rosaldo, R. (1989). *Cultura y Verdad. Nueva propuesta de análisis social*, 15-31, México: Grijalbo. Recuperado el 30 de octubre de 2017 de: <http://antares.iztacala.unam.mx/renisce/wp-content/uploads/2012/06/rosaldo.pdf>
- Rojas, M. (2004). Identidad y cultura. *Educere*, 8(27). Recuperado el 21 de enero del 2018 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602707>
- Ruíz-Solórzano, J. (2016). Aproximación a la Epistemología de la Educación Artística. *Paideia Surcolombiana*. 11, 13-30.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Nueva York: Book Print.

Análisis de la condición sinestésica y su relación auditiva-visual en el proceso compositivo de Rimski-Kórsakov

Román Alexis López Cañez

Palabras claves: sinestesia, arte, música.

Introducción

Entre agosto y noviembre de 2016, dentro de la asignatura Módulo de Consolidación II, que forma parte del programa curricular de la Licenciatura en Música en la Universidad de Sonora, se llevó a cabo un trabajo colaborativo en el cual se planteó investigar los fundamentos de la condición sinestésica y su conexión con el lenguaje del color con artistas sonoros. Como resultado de dicho estudio se obtuvo un documento formal y se realizó también un recital que mostró las capacidades interpretativas de los alumnos y las competencias adquiridas en la licenciatura. La obra interpretada fue el segundo movimiento (*II. La historia del príncipe Kalendar*) de la suite sinfónica *Scheherezade*, Op. 35 del compositor ruso Nikolái Rimski-Kórsakov, mediante una reducción de la versión orquestal a un arreglo para un piano acústico, dos teclados eléctricos y un violín, acompañada simultáneamente de una proyección de secuencia de colores donde se *describía* lo que sucedía musicalmente, tomando como referencia una tabla de relación color-sonido de acuerdo a la percepción del compositor (Galayev & Vanechkina, 2001). La siguiente investigación pretende señalar e ilustrar las relaciones de la condición sinestésica y de la música programática en el proceso compositivo, teórico y armónico de la suite sinfónica *Scheherezade*, Op. 35 (*II. La historia del príncipe Kalendar*).

Desarrollo

La sinestesia es una condición neurológica, la cual consiste en la conexión de dos regiones del cerebro haciendo un "cruzamiento" de cualquier sentido de percepción. Según el neurólogo Cytowic (1993), la sinestesia es una función cerebral normal en cada uno de nosotros, pero solo algunas personas son consientes de ella. En la sinestesia se experimentan sensaciones que no resultan del estímulo de los sentidos correspondientes, sino de la excitación de un órgano sensorial responsable de otro tipo de sensación fisiológica. (Riera, 2011, p. 15).

Se puede afirmar que un individuo que cuente con sinestesia logra crear un lenguaje propio, haciendo tangible lo intangible para poder exteriorizar su percepción individual de colores, sonidos, formas, aromas y/o sabores. Es decir, la experiencia sinestésica muestra diferencias individuales en la intensidad y la cualidad fenomenológica de ésta. Según Cytowic (1993 y 2003) las propiedades generales de la sinestesia pueden enlistarse como:

- Aparece involuntaria, pasiva y automáticamente.
- Los estímulos son consistentes en el individuo.
- Tiene una cualidad duradera y permanente.
- Diferentes individuos pueden asociar sensaciones diferentes al mismo estímulo.
- Importancia emocional.
- Localizable en el espacio, es decir, no se siente como algo mental, ni se confunde con la experiencia perceptiva de objetos reales, sino que se percibe fuera del sujeto.

En esta experiencia de conjunción sensorial pueden participar cualquiera de los sentidos, y manifestarse de manera única para cada individuo. El neurólogo británico Sacks (2009), señala que por ejemplo, una persona puede percibir colores especiales en cada día de la semana o en cada letra del abecedario, o que cada color tiene su olor particular que le pertenece, o incluso ciertos intervalos musicales tienen su sabor característico.

En el área de la música académica cabe destacar a ciertos compositores reconocidos por su sinestesia y su técnica de composición basada en ella. Entre ellos están Alexander Scriabin y Nikolái Rimski-Kórsakov, ambos de origen ruso. Siguiendo lo que dice Triarhou (2016), Scriabin buscó en su trabajo tardío, un nuevo lenguaje musical, experimentó con colores, y profundizó en las innovaciones de arte, escenografía, iluminación y movimiento plástico, caminos que anticipan a la experimentación de artistas contemporáneos y los aspectos multimedia hasta nuestros días. El autor, con el afán de transmitir su experiencia al público, en su última obra, *Prometeo el poema de fuego* Op.60, incluyó en 1915 un instrumento al que llamó teclado con luces (*clavier à lumières*).



Imagen 1. Teclado con luces (*clavier à lumières*) utilizado en *Prometeo, el poema de fuego*, Op. 60

Scriabin era amigo del compositor ruso Nikolai Rimski-Kórsakov, que también era un sinestésico. Las asignaciones de colores a las tonalidades de Scriabin no era la misma que la percepción de Rimski-Kórsakov, lo cual indica una vez más las diferencias de la condición en cada individuo, pues como ya se ha dicho previamente, cada individuo con sinestesia percibe diferentes asociaciones ante el mismo fenómeno.

Según Galayev & Vanechkina (2001), Sabaneyev, musicólogo amigo de Scriabin, publicó en 1911 dos tablas comparativas de correspondencias "color-sonido", de acuerdo a las percepciones de Scriabin y Rimski-Kórsakov. Esta tabla es la herramienta utilizada en el presente trabajo para el análisis musical.

Tonalidad	Percepción de color de Scriabin	Percepción de color de Rimski-Kórsakov
Do	Rojo	Blanco
Sol	Naranja-rosa	Oro pardusco, claro
Re	Amarillo	Luz de día, amarillezco, realeza.
La	Verde	Claro, rosa.

Mi	Blanquizco-azul	Azul, zafiro, brillante.
Si	Similar a Mi	Melancólico, azul oscuro, con brillo metálico.
Fa sostenido	Azul, brillante	Verde grisáceo
Re bemol	Violeta	Oscuro, cálido
La bemol	Purpúreo-violeta	Violeta grisáceo
Mi bemol	Color acero con brillo metálico	Oscuro, melancólico, gris azulado
Si bemol	Similar a Mi bemol	Oscuro
Fa	Rojo Oscuro	Verde, claro (color de las plantas)

Tabla 1. Correspondencias color-sonido de Scriabin y Kórsakov

La obra interpretada y analizada, *Scheherezade* es como ya se mencionó, una suite sinfónica basada en la recopilación literaria árabe "Las mil y una noches" compuesta en 1888 por Nikolai Rimski-Kórsakov. Cada uno de sus cuatro movimientos está titulado como las narraciones de "Las mil y una noches" en la que se basó, dándole un carácter programático a la obra.

El libro involucra al Sultán *Schahriar* quién convencido de la falsedad de las mujeres decide casarse con una mujer cada día y acabar con la vida de ésta al terminar la noche de bodas. Es durante la noche de bodas que pasa junto a *Scheherezade*, que con el fin de alargar su vida y salvarse del sombrío fin que el Sultán planeaba para ella, recitaba para él interesantes narraciones que despertaron la curiosidad del esposo durante mil y una noches, siempre interrumpiendo el relato antes del alba y prometiendo proseguir la noche siguiente.

Es con ambos personajes que Rimski-Kórsakov introduce un tema tratado a modo de *leitmotiv* (Canedo, 2008; Ortiz, 2014) único para cada uno de ellos, que va apareciendo a lo largo de los cuatro movimientos, dando un sentido de unidad entre toda la suite:

Temas de los personajes



Imagen 2. Temas de El Sultán y Scheherezade

La melodía más importante del segundo movimiento es la de la historia contada por Scheherezade: El tema del príncipe Kalendar es presentado en un compás de 3/8, desarrollado por todo el movimiento y entrelazándose con los temas del Sultán y Scheherezade.



Imagen 3. Tema del príncipe Kalendar

Conforme la pieza y los movimientos avanzan, estos temas aparecen y se sobreponen en diferentes contextos armónicos dándoles un sentido de color diferente que se verá a continuación.

El segundo movimiento inicia con una indicación de tempo *Grave*, iniciando con un ambiente amplio y espaciado. El tema de Scheherazade se presenta con un carácter *ad libitum* acompañada de acordes pronunciados, con una base armónica alrededor del cuarto grado menor: mi menor (ubicando la obra bajo la tónica de Si menor). Con una melodía iniciando en una nota larga de Si (la tónica) actuando como la dominante del cuarto grado, conduciendo la armonía por este último acorde mencionado.



Imagen 4. Leitmotiv de Scheherazade



Imagen 5. Armonía acompañante de la melodía de Scheherazade

La correspondencia color-sonido de la primera frase se puede representar con movimientos dentro del espectro del color azul. Iniciando con un azul oscuro y ganando brillo a la vez que la melodía abre el camino a un azul brillante.

A continuación viene la frase representante del príncipe Kalendar, principal línea melódica del movimiento, la cual se repite en los diferentes instrumentos presentándose en timbres contrastantes.

Andantino



Imagen 6. Desarrollo del tema del príncipe Kalendar

Subiendo un poco de tempo a un *andantino*, la melodía inicia en un teclado moviéndose del V al i por grados conjuntos durante dos ocasiones, esto es traducido en un pase del verde grisáceo del fa sostenido, al azul melancólico con brillos metálicos correspondientes a la tónica de Si menor. Acto seguido, la melodía va al cuarto grado con séptima durante diez compases para llegar a un clímax con un acorde de séptima de dominante, resolviendo sin problemas en un primer grado. Todo este pasaje es repetido por otro teclado, cambiando solamente de timbre.

Esta segunda sección durante los compases del iv7 (mi menor con séptima) mantiene su color base como un azul zafiro brillante ahora con un toque de amarillo "luz de día", con carácter de realeza, muy fácilmente relacionado al grado de realeza del príncipe Kalendar en la historia, llevando de nuevo al verde grisáceo del fa sostenido (dominante) manteniendo un toque del azul previo, pues en la construcción del acorde de séptima de dominante, sigue tocándose el mi del cuarto grado con séptima.

En la sección de repetición la armonía es básicamente la misma sólo con un cambio armónico como transición a la siguiente sección. Los últimos dos compases son los que generan el cambio.



Imagen 7. Acordes final de frase de la segunda repetición del tema.

Aquí se presenta un acorde de segundo bemol, es decir, un acorde napolitano en su estado fundamental, que resuelve a través de una séptima de dominante con una novena agregada. Esto se ve reflejado por el blanco del acorde de do mayor que lleva de nuevo al verde grisáceo con el toque de azul zafiro brillante de la séptima y un oro pardusco claro de la novena.

El tema del príncipe Kalendar prosigue a su tercera exposición ahora en el violín, con un cambio de tempo más ágil a *Adagio*. Se observa un cambio al presentarse un séptimo grado menor (la menor) en la parte final del tema completo, representado como un sorpresivo rosa claro, (marcado en la imagen 8) siendo la primera vez que este acorde/color se presenta la pieza.



Imagen 8. Acorde de la menor representando una nueva región tonal, y el rosa como un nuevo color añadido a la paleta del movimiento

Seguido de esto, podemos observar como vuelve al acorde de mi menor representando de nueva cuenta el azul zafiro del cuarto grado.

Como se ve en la imagen 9, la armonía llega a una dominante volviendo al verde grisáceo que resuelve inmediatamente al primer grado (azul melancólico) donde después de establecer la tónica se presenta una dominante aplicada al séptimo grado: Mi mayor traducida a azul zafiro que resuelve en un La mayor modulando hacia un la menor al final del compás dando de nuevo un tono de rosa claro.

64

V i V->VII vii

Imagen 9. Parte intermedia de la tercera exposición del tema

iv7 VII7 vii6/5

Imagen 10. Parte cúspide final de tercera exposición del tema.

En la cúspide de la melodía (imagen 10) se toca armónicamente un mi menor con séptima, es decir, cuarto con séptima (iv7) representado como azul zafiro brillante con un toque de amarillo "realeza" por un compás. Sigue un acorde de séptimo grado mayor con séptima menor (VII7) por un

compás completo (rosa acompañado por un oro pardusco) y en el siguiente se convierte en La menor con séptima en primera inversión vii6/5.

Finalizando la sección se presenta como en las anteriores una séptima de dominante con novena agregada (verde grisáceo con azul zafiro y oro pardusco agregados) para resolver en tónica (si menor).

The image shows a musical score for the final cadence of the third exposition of the theme. It consists of three systems of staves. The first system is for the Violin (Vln.) and the Piano (Pno.), with the Violin part starting at measure 70 and featuring a triplet of eighth notes. The second system is for the Piano (Pno.) with a treble and bass clef. The third system is for the Piano (Pno.) with a treble clef and a 'RIT.' marking above the staff.

Imagen 11. Cadencia final de tercera exposición del tema.

Al terminar esta cadencia con calderón, prosigue con la cuarta exposición del tema del príncipe Kalendar ahora presentado en el tempo de *andante ma non troppo*, eleva la velocidad aún más, interpretado ahora por el piano acústico, con ímpetu, doblando la melodía en octavas además de una densidad mayor de notas apoyando a la armonía. El piano interpreta el tema del príncipe Kalendar dos veces con la armonía habitual de las exposiciones pasadas para luego seguir señalando el último compás de la primera por dos veces. Con la armonía de dominante-segundo disminuido-primero menor (V-ii°-i) resuelve a primer grado en un calderón para abrir paso a la sección final del movimiento analizado: *Lento Più tranquillo*.

Aplicado a la tabla de la percepción de Rimski-Kórsakov de colores, el pasaje recién explicado en la imagen 12, se puede describir la primera sección como una transición del pase del verde grisáceo del fa sostenido al azul melancólico con brillos metálicos repitiéndose dos veces. En la transición de esta exposición del inicio del tema hacia el final, se presentan armónicamente los grados V-ii°-i, presentando por primera vez el segundo grado disminuido, acorde que Kórsakov describía como "oscuro cálido" al cuál se le asigno un rojo oscuro.

Imagen 12. Final de cuarta exposición del tema.

Llegando al nuevo cambio de carácter en la pieza, *Lento piú tranquilo* (imagen 13), viene una exposición concluyente del tema, donde cada instrumento toca una parte corta, mostrando los timbres utilizados uno detrás de otro. Empieza en un primer grado introductorio, el cual pasa a un tercer grado, seguido del séptimo de dominante que resuelve volviendo a primer grado: i-III-V7-i. Esta progresión se presenta dos veces mientras la melodía inicial es tocada por uno de los instrumentos. La secuencia de i-III-V7-i se representa con los colores de i: azul melancólico con brillo metálico, III: Amarillo "realeza", luz de día, V7: verde grisáceo con toques de azul zafiro brillante que vuelve a i.

The image shows a musical score for a piece titled "Lento più tranquillo". It consists of four systems of music. The first system is for Violin (Vln.) and includes guitar fingerings (i, i, III, V7, i) written below the staff. The second system is for Piano (Pno.) with two staves. The third system is for Violin (Vln.) and includes guitar fingerings (i, III, V7, i) written below the staff. The fourth system is for Piano (Pno.) with two staves. The tempo and mood are indicated as "Lento" and "Piu tranquillo".

Imagen 13. Cifrado de *Lento più tranquillo*

Justo al terminar la segunda vuelta, se presenta el tema de *El Sultán* en el piano, imponente y con presencia de autoridad. *El Sultán* se presenta sin armonía que lo acompañe. Es representado como una línea amarilla abrupta, con sentido de realeza. La interrupción de la línea melódica con el tema del *Sultán* representa al deseo de terminar con la vida de Scheherezade.

The image shows a musical score for two themes. The first system is for Violin (Vln.) and includes guitar fingerings (IV, i) written below the staff. The second system is for Piano (Pno.) with two staves, featuring a melodic line labeled "Tema de Scheherezade" in red. The third system is for Piano (Pno.) with two staves, featuring a melodic line labeled "Tema del Sultán" in red. The tempo and mood are indicated as "Lento".

Imagen 14. Los temas del Sultán y Scheherezade aparecen para dar cierre al movimiento.

Inmediatamente es respondido con la voz de Scheherezade, sutil y exótica, con el fin de calmar al *Sultán*, presentando una variación de los tresillos de su tema, para cerrar la pieza con una prolongada cadencia plagal. Scheherezade llega con color azul brillante que se encuentra con el amarillo de *El Sultán*, terminando en una *fermatta* suave que se va desvaneciendo, representando la promesa de Scheherezade de continuar las narraciones al Sultán a la noche siguiente.

Conclusiones

Al aplicar el análisis semiótico a la obra de Rimski-Kórsakov por medio de unificación de conocimientos teóricos y prácticos, tanto musicales como investigativos las conclusiones del trabajo en cuestión, además de los resultados recitativos que hubo fueron:

- Cada personaje, además de tener un carácter único rítmico, melódico y programático, está identificado con su propia esencia de color. El compositor utiliza descripciones delicadas mediante lo agudo para referirse a la feminidad de Scheherezade y otras más lentas, graves y autoritarias para la representación de la masculinidad de El Sultán.
- El color predominante de Sherezade es el azul: pasando continuamente a través de una gama de azules, desde el melancólico oscuro hasta el zafiro brillante.
- El Sultán tiene como color más identificable el amarillo semejante al oro, la autoridad y la realeza del personaje.
- Los colores del príncipe Kalendar son variados pues como forma parte de un cuento, el personaje evoluciona conforme Scheherezade narra su historia. Sin embargo el color más notorio en su frase es el de la dominante: verde grisáceo.
- Se presentan otros colores contrastantes como el rosa y blanco, que crean un flujo constante, representando los cambios armónicos que Kórsakov concibió y que son fácilmente ligados a la información del programa que acompaña a la música, como la representación de los lujos y el estilo de vida del príncipe (aunque es imposible estar seguro si fue realmente la intención del compositor).
- Para finalizar, es preciso tomar en consideración que la representación visual del compositor no necesariamente va a ser igual para otro individuo que también experimente la condición sinestésica.

Bibliografía

- Canedo, A. (2008). Ideas musicales de Rimsky-Korsakov. *Sinfonía Virtual*, (7).
- Cytowic, R. (1993). *The Man Who Tasted Shapes: A Bizarre Medical Mystery Offers Revolutionary Insights into Reasoning, Emotion, and Consciousness* (3a ed). Nueva York, Estados Unidos: G.P. Putnam's Sons.
- Cytowic, R. (2003). *Synesthesia: Anomalous binding of Qualia and categories. Encyclopedia of Neuroscience* (3a ed). Nueva York, Estados Unidos: Elsevier.
- Galayev, B., & Vanechkina, I. (2001). Was Scriabin a Synesthete? *Leonardo Music Journal*, 34(4), 357–361.
- Ortiz, K. (2014). "Scheherazade", *Suite sinfónica Op. 35 de Rimsky-Kórsakov: Análisis Estructural*. Universidad Nacional de Colombia.
- Sacks, O. (2009). La clave del verde claro: Música y sinestesia. In *Musicofilia: Relatos de la música y el cerebro* (1a ed, pp. 202–223). México: Editorial Anagrama, S.A.
- Triarhou, L. C. (2016). Neuromusicology or Musiconeurology? "Omni-art" in Alexander Scriabin as a Fount of Ideas. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00364>

Percepción de la relación cuerpo, mente y movimiento durante la enseñanza-aprendizaje de la danza contemporánea

Luisa Guadalupe Castro Tolosa

Universidad de Sonora

Palabras clave: danza contemporánea; relación cuerpo, mente, movimiento; integración cuerpo y mente

RESUMEN

El presente trabajo expone los aspectos relevantes de una investigación en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de la técnica de la danza contemporánea. La indagación se enfoca específicamente a la relación entre cuerpo, mente y movimiento.

El estudiante de la técnica de la danza contemporánea trabaja con el cuerpo, con los sentidos, las imágenes y la emoción en busca del desarrollo de una técnica que le permita ejecutar e interpretar en la escena. La estructuración del proceso de enseñanza de la danza significa para el docente realizar el diseño de las experiencias que implementará con el estudiante. Estas experiencias se integran articulando elementos de técnicas corporales, técnicas somáticas y teoría de la danza. En el caso de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad de Sonora, la asignatura Técnica de la Danza Contemporánea I, impartida en el primer semestre, estructura su material teórico y práctico valiéndose de varios recursos: técnica Limón, acondicionamiento e imaginario definidos por el método Franklin, técnica Body-Mind-Centering y la filosofía de enseñanza de Jan Erkert.

La finalidad de la investigación fue la de conocer lo que esta integración de técnicas, genera en la relación cuerpo-mente durante el movimiento y obtener información sobre su eficacia. La problemática radica en que la relación e integración de cuerpo-mente, no es necesariamente perceptible de manera clara, ni de manera inmediata en el movimiento y en el intérprete. Es por ello que esta investigación busca obtener información sobre la eficacia de las experiencias generadas durante el proceso de formación en la integración de cuerpo-mente y movimiento de los estudiantes.

Para su desarrollo, esta investigación tomó como sujetos de estudio, a veintiocho estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas. La investigación, que tuvo un enfoque cualitativo, realizó una exploración sobre el uso, relación y efecto de la conciencia corporal, de las imágenes, los sentidos y la emocionalidad, con el movimiento. Para llevar a cabo la recolección de datos, se utilizaron las técnicas de entrevista a profundidad y observación. Los datos generados se analizaron e interpretaron para estructurar el resultado e incluir las especificaciones y detalles de este estudio descriptivo. Los resultados obtenidos exponen el proceso de las relaciones que los estudiantes hicieron para trabajar con el movimiento. Finalmente, las conclusiones argumentan la pertinencia de las experiencias de aprendizaje y la reflexión del estudiante en relación con la integración de cuerpo-mente.

INTRODUCCIÓN

El estudiante de la técnica de la danza contemporánea trabaja con el movimiento, para ello, lo relaciona con el cuerpo, con los sentidos, las imágenes y la emoción en busca del desarrollo de una técnica que le permita ejecutar e interpretar en la escena. Este documento muestra el reporte de una investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza contemporánea. La problemática que se analiza surge ante la inquietud y necesidad de comenzar a reconocer y describir

en el entorno educativo, específicamente en la educación superior, la eficacia de la metodología de la enseñanza de la danza. El estudio se enfoca directamente en la relación del movimiento, cuerpo y mente. Las acciones que se implementaron dentro de la investigación, analizaron el proceso de formación de un grupo de estudiantes del primer año de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad de Sonora. El grupo de alumnos fue analizado a partir de su proceso dentro de la asignatura de Técnica de la Danza Contemporánea I.

Problemática de investigación

La formación en la danza frecuentemente tiene su centro en el dominio de la técnica. Ferreiro Pérez (2007), señala que lo anterior lleva a muchos maestros, especialmente a los novatos, a considerar el cuerpo del estudiante como un ente extraño al sujeto, y dejan al estudiante solo la responsabilidad de la disciplina y la tarea de repetir las mecánicas corporales que el maestro indica. Sin embargo, en la actualidad existe un interés por la formación de un intérprete creativo, un intérprete que puede decidir y proponer dentro de los procesos creativos artísticos. Este interés obliga al docente a considerar al estudiante de danza de otra manera. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza no solo se trata de lograr el movimiento coordinado del cuerpo. Para aprender y dominar la técnica de la danza se requiere algo más que sólo ejecutar combinaciones de secuencias de movimiento. Erkert (2003) señala que "la técnica trata de la información que estas secuencias nos pueden enseñar", son herramientas para dominar la ejecución del movimiento.

Gallo Cadavid (2012) afirma que "la experiencia de movernos no se queda en lo evidente, ni en la respuesta, ni en su funcionalidad (orgánica o técnica); cuando decimos que nos movemos ello no significa que movemos solo las manos, los pies o la cabeza, sino que nos movemos a nosotros mismos, movemos nuestras ideas y nuestras emociones; cuando movilizamos la mirada, se genera apertura. El cuerpo que se mueve piensa, elige, crea, siente, imagina, de tal manera que todas las condiciones orgánicas participan del pensamiento, del sentimiento y de la voluntad".

Más que solo un entrenamiento corporal, en el cual el cuerpo en movimiento es un objeto regido por las leyes de la física y la anatomía, Gallo Cadavid (2012) observa cómo mediante la práctica corporal, el cuerpo practica formas de experiencia. La autora considera que la experiencia se genera a partir de la expresión del modo de ser de la persona y de la percepción que esta persona tiene de ello, durante el movimiento corporal. Es por esto, que afirma que el aprendizaje y ejecución de la danza no están basados solamente en operaciones físicas, se involucran también el modo de ser de la persona, procesos mentales, emocionales y creativos: "El movimiento no se efectúa automáticamente, sino que presupone una voluntad, una disposición, un 'yo puedo'". Bonnie Bainbridge Cohen (1993), creadora de la técnica somática Body-Mind Centering, dice: "Nuestro cuerpo se mueve tal como se mueve nuestra mente. Las cualidades de cualquier movimiento son una manifestación de cómo la mente se expresa a través del cuerpo en ese momento".

En ocasiones es complicado cambiar en el estudiante de danza el concepto previamente adquirido sobre el movimiento, el cual suele centrarse solamente en el cuerpo y en la búsqueda del virtuosismo físico. Es por ello que la tarea del maestro de danza radica en generar las formas de experiencias que integrarán el proceso de formación del estudiante, experiencias que permitan al alumno trabajar y relacionarse con el cuerpo, con la mente, los sentidos y la emoción. A través de estas experiencias se introduce al alumno en una concepción y práctica que encauzan a la formación de un intérprete coreográfico, a la formación de un bailarín.

Para abordar la tarea anterior, el maestro de danza contemporánea tiene a su disposición varias técnicas corporales, las cuales ofrecen herramientas y conceptos para apoyar la formación del estudiante. El docente tiene la responsabilidad de decidir las técnicas y herramientas que utilizará para diseñar y generar las experiencias que el estudiante vivirá durante el proceso de aprendizaje. El

docente debe contemplar que las estrategias implementadas involucren y permitan las diferencias corporales, cognitivas, emocionales y creativas de cada uno de los estudiantes en un grupo. Sin embargo, no obstante el diseño de experiencias que genere el maestro, el proceso será distinto en cada individuo. Cada estudiante asimila en distinto tiempo y modo el proceso del movimiento. El maestro entonces, se enfrenta a reconocer los elementos que le indiquen el nivel de desempeño y desarrollo de cada uno de sus alumnos durante este proceso.

La problemática de la investigación radica entonces en conocer la eficacia que las experiencias generadas durante el proceso de aprendizaje, tienen en los estudiantes. Se trata de coadyuvar en el reconocimiento de la relación del cuerpo y mente del estudiante en la ejecución de la técnica de la danza.

Las experiencias de movimiento y el cuerpo

La investigación analizó el proceso de enseñanza-aprendizaje de un grupo de estudiantes del primer año de la Licenciatura en Artes Escénicas (LES) de la Universidad de Sonora cursando la asignatura Técnica de la Danza Contemporánea I. Se observó el desempeño de los estudiantes a partir de un diseño de experiencias que busca la integración del cuerpo y mente para el movimiento. El individuo trabaja en la relación de su mente y cuerpo (imagen, emoción, autopercepción, conciencia corporal, sentidos), en busca de llevarlos en la misma orientación, a favor del movimiento. Cuando esto sucede y resulta un movimiento eficaz, se dice que se logra la integración. Franklin (2006) señala que "el acondicionamiento de un bailarín como deportista y como artista es un ejercicio de mente-cuerpo, que requiere de un entrenamiento que integre en uno solo: fuerza, equilibrio, flexibilidad, alineación y adiestramiento de la imaginación" (p. 2).

El programa de asignatura de Técnica de la Danza Contemporánea I incluido en el Plan de Estudios 2008, establece los recursos a utilizar por medio de la bibliografía que especifica. De tal modo que el material teórico y las técnicas que estructuran la clase se basan principalmente en los conceptos establecidos en la técnica Limón (Lewis, D., 1994), en los principios de alineación, acondicionamiento e imágenes definidos por Eric Franklin (Franklin, E., 1996 y Franklin, E., 2006), en los fundamentos de la técnica Body-Mind Centering (Bainbridge, B., 1993) y en la filosofía y reflexiones sobre la enseñanza de la danza de Jan Erkert (Erkert, J., 2003). Con estas técnicas y conceptos, y la consideración de las perspectivas establecidas en el plan de estudios y en el programa de asignatura, se estructuró el diseño de experiencias que dieron curso al proceso de formación de los estudiantes en la investigación realizada.

Para definir la percepción del cuerpo, este trabajo se basó principalmente en las conceptualizaciones que Husserl y Merleau-Ponty hacen. La corporeidad en Husserl se constituye como un cuerpo que siente y que no significa en sí un estado, sino el cuerpo mismo; no "poseo" mi cuerpo sino que soy cuerpo. Husserl dice que el ser humano es un "yo puedo corporal", es un sujeto en potencia. Con esta conceptualización, Gallo Cadavid (2012) analiza sobre el movimiento y el cuerpo y distingue en la siguiente reflexión: "yo muevo mis manos y mis pies, yo muevo las partes individuales de mi cuerpo y percibo mis movimientos de una manera diferente a como percibo los movimientos de un cuerpo exterior porque, a la vez, percibo y soy percibiente. Cada gesto corpóreo es movido 'por mí' y, aunque yo no me vea moviéndome, si me percibo en movimiento".

Maurice Merleau-Ponty, en sus reflexiones sobre la percepción, planteó al movimiento como el "pensamiento del cuerpo", cuerpos inteligentes o que comprenden. Algunas personas de la danza han desarrollado estudios de movimiento que han ahondado en este pensar del cuerpo al que se refiere Merleau Ponty (por ejemplo, Rudolph von Laban). El ser humano para Merleau Ponty, entonces, no es simplemente un psiquismo unido a un organismo, sino es un "vaivén de la existencia que en un momento se deja corporizar y en otro va hacia actos personales". En la fenomenología de la

percepción, la espacialidad del cuerpo propio y la motricidad llevarán a Merleau Ponty a la conclusión de que la intencionalidad es una dirección motriz. Para Merleau Ponty, entonces, la motricidad no es una servidora de la conciencia sino que es más bien, intencionalidad original. La conciencia se convierte más en un "yo puedo" que en un "yo pienso". Así, este trabajo considera el cuerpo como un agente que tiene voluntad ("yo puedo"), que puede percibir, que puede percibirse y que puede tomar posición de su propia existencia.

Metodología

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, la integración de cuerpo-mente no se transmite de manera explícita y/o verbal, sin embargo sucede, y es más complejo que el movimiento que genera. En ocasiones la integración se da como resultado de una experiencia, una vivencia; en otras ocasiones se da por la visualización correcta de los elementos físicos involucrados; otras, por la conciencia corporal que se genera durante las repeticiones; en otras, a través del impulso generado por una imagen creada en la mente del estudiante, imagen que puede no funcionar de igual modo para todos los estudiantes. La integración puede darse por distintos factores, pero no siempre es posible para el docente identificar cuál de ellos la propició. Los resultados de este proceso se perciben de varias maneras, las cuales no son necesariamente apreciables de manera inmediata por el docente.

Las características de este proceso llevaron a realizar este trabajo con un enfoque cualitativo, en base a la metodología de investigación según R. H. Sampieri (2006). Para ello, se aplicaron procesos como la entrevista a profundidad, cuya información se recopiló y dio origen a datos cuantitativos. Los datos generados se analizaron e interpretaron en busca de estructurar el resultado de este estudio descriptivo e incluir las especificaciones y detalles requeridos.

La investigación se realizó con una muestra elegida de 28 sujetos, todos ellos estudiantes de la asignatura Técnica de la Danza Contemporánea I, del primer semestre del programa de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad de Sonora. Para elegir la muestra se eliminó de un grupo de 40, aquellos estudiantes que: no cursaron la totalidad de la asignatura, y/o que no cumplieron con la totalidad de las entrevistas aplicadas en la investigación. La selección resultó en una muestra integrada por 10 hombres y 18 mujeres. Para ingresar a la Licenciatura e inscribirse en esta asignatura, los sujetos que integran la muestra debieron cumplir con requisitos específicos y realizar previamente un proceso de selección.

Se obtuvo la información general previa sobre los estudiantes del archivo histórico de la coordinación de la Licenciatura en Artes Escénicas. En la información proporcionada se distinguió la siguiente información. De la totalidad de la muestra, solo 2 estudiantes estudiaron en una preparatoria particular, el resto de ellos estudió su bachillerato en escuelas públicas. En el grupo hay 10 estudiantes locales, es decir, que residen en la ciudad de Hermosillo, sede de la Licenciatura en Artes Escénicas. Los 18 estudiantes restantes son foráneos, y provienen de varios municipios del estado de Sonora. La calificación promedio del grupo en preparatoria es de 85.9, siendo la calificación más alta 97, y la más baja 69.

La asignatura Técnica de la Danza Contemporánea I se llevó a cabo en un semestre escolar, que en la Universidad de Sonora tiene una duración de cuatro meses, en este caso, de agosto a diciembre. El curso se impartió en 80 clases de 90 minutos cada una. Las clases tuvieron una frecuencia diaria, de lunes a viernes, sumando 5 clases semanales, con horario matutino.

El objetivo en común de los sujetos es el de profesionalizarse como artistas escénicos, algunos de ellos como intérpretes de danza contemporánea y otros como intérpretes dramáticos. No obstante que la muestra incluye estudiantes con opciones distintas, la asignatura es una de las que son comunes a las dos opciones. Es por ello, que el material impartido, la metodología aplicada y la

evaluación no hace distinción de opción escénica, todos los estudiantes en esta asignatura pasan por el mismo proceso y experiencia de enseñanza-aprendizaje.

Recolección de información y análisis de datos

Este trabajo exploró las experiencias y puntos de vista de los participantes, con la intención de analizar la información obtenida e identificar elementos o condiciones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que indiquen la integración de mente y cuerpo. Para ello, se realizó una exploración cualitativa sobre el uso, relación y efecto de la conciencia corporal, de las imágenes, los sentidos y la emocionalidad, en la clase de Técnica de la Danza Contemporánea I. La exploración se realizó mediante entrevistas a profundidad a los estudiantes, a quienes se les solicitó escribir periódicamente una bitácora. El documento se solicitó a todos los alumnos como parte del trabajo a realizar dentro de la asignatura. Aunque los estudiantes escribieron diariamente y en algunas ocasiones semanalmente, la entrega de la bitácora se realizó tres veces a lo largo del semestre: la primera a las tres semanas de iniciado el curso, la segunda a la mitad del curso y la tercera al final del período. Cada bitácora se refirió específicamente al período de tiempo que correspondía a cada entrega.

El documento tuvo extensión y formato libres, su envío se realizó de modo electrónico. Se pidió a los estudiantes expresar en las bitácoras sus impresiones y reflexiones sobre su experiencia en las clases. Los estudiantes expresaron y describieron su percepción sobre su propio desempeño, reflexionaron sobre la manera en que se sintieron y sobre las debilidades y fortalezas que identificaron, además, hablaron de las herramientas que utilizaron. Sin embargo, a los estudiantes no se les mencionó especificar sobre conciencia corporal, de las imágenes, los sentidos y la emoción.

Se usaron las siguientes categorías para observar la información contenida en las bitácoras:

- a) referencias a la relación del movimiento con el uso de los sentidos,
- b) referencias a la relación del movimiento con el uso de la conciencia corporal,
- c) referencias a la relación del movimiento con el uso de las imágenes y
- d) referencias a la relación del movimiento con la emocionalidad.

Las categorías se refieren a las relaciones que hace el estudiante para trabajar el movimiento. Así, las relaciones que hace con el uso de los sentidos describe su interacción sobre todo con el oído, vista y el tacto. Esto puede ser la musicalidad, observar el movimiento de otros compañeros, observarse en el espejo durante el movimiento, sentir la dureza del piso, etc.

Las relaciones que el estudiante hace con el uso de la conciencia corporal se refiere al conocimiento que tiene sobre cómo está funcionando la mecánica de su cuerpo, la manera en que éste interactúa y se coloca en el espacio. Esto puede reflejarse, por ejemplo, en la explicación de la ubicación y/o localización de su cuerpo, en percibir que no logra un ejercicio, en advertir que tiene el cuerpo tenso, en verbalizar las acciones corporales que realiza.

La relación que el estudiante hace del movimiento con las imágenes, se refiere al uso que hace de las ideas y pensamientos que su mente genera. Las imágenes se pueden utilizar de diversas formas. Por ejemplo: imaginar que se convierte en agua, para buscar lograr un movimiento con calidad fluida; visualizarse a sí mismo ejecutando el movimiento deseado.

El uso para el movimiento de la relación con la emoción, se refiere a la relación que el alumno hace de su estado emocional. Esto puede reflejarse por ejemplo en: la frustración que le provoca la ejecución de un ejercicio; el gusto que le da hacer un movimiento; utilizar el estado de ánimo como una disposición al movimiento; describir su disposición al movimiento a partir de su ánimo.

En cada categoría se observó en busca de los datos:

- a) frecuencia de utilización,
- b) problemática de entendimiento y asimilación.

Tal como se mencionó anteriormente, los datos se obtuvieron por medio de:

- a) bitácora de alumnos (entrevista a profundidad),
- b) recopilación de evaluación final, desglose y parámetros, por parte del maestro responsable (observación).

Se recopilaron las tres bitácoras de cada uno de los 28 estudiantes, haciendo un total de 84 bitácoras. Para su codificación, se hizo la lectura y clasificación del texto, se subrayaron las referencias que los estudiantes hicieron a cada una de las categorías. Para la clasificación y registro de cada una de las referencias hechas en las bitácoras, se utilizaron colores distintos para subrayar e identificar cada una de las categorías. Una vez clasificado el texto, se realizó el conteo de cada una de las categorías y se registraron números y porcentajes resultantes.

Para analizar los datos, se trabajó con cada una de las categorías, se observaron los resultados por alumno y por grupo, de cada una de las tres bitácoras entregadas. Se compararon resultados por medio de gráficas y tablas que muestran la progresión de cada categoría durante el período analizado (ver Tabla 1: Resumen por alumno, Tabla 2: Resumen grupal y Gráfica 1: Resumen comparativo).

Con el estudio se observó que el grupo de estudiantes: a) tuvo una inclinación a incrementar el uso de la relación con los sentidos durante el curso; b) mantuvo casi sin variación el uso de las imágenes en relación al movimiento; c) tuvo una inclinación a incrementar el uso de la relación con la emoción; y d) usa mayormente la relación con la conciencia corporal, no obstante, tuvo una inclinación a disminuir su relación con movimiento.

Tabla 1. Resumen por alumno

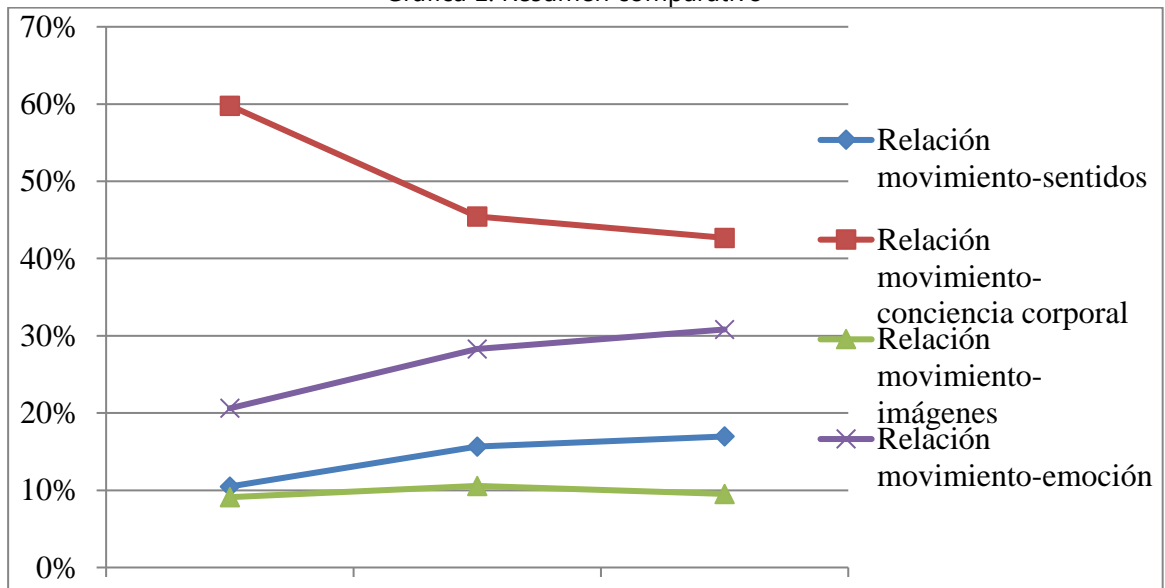
ALUMNO	Relación movimient o-sentidos	%	Relación movimient o- conciencia corporal	%	Relación movimient o- imágenes	%	Relación movimient o-emoción	%	cantidad
A 01	15	19%	32	40%	15	19%	18	23%	80
A 02	15	13%	63	53%	9	8%	31	26%	118
A 03	6	6%	52	53%	16	16%	24	24%	98
A 04	8	9%	42	45%	8	9%	35	38%	93
A 05	12	8%	70	49%	23	16%	37	26%	142
A 06	8	12%	31	48%	7	11%	19	29%	65
A 07	11	15%	35	47%	8	11%	21	28%	75
A 08	14	14%	54	52%	12	12%	23	22%	103
A 09	8	8%	57	60%	3	3%	27	28%	95
A 10	14	15%	47	49%	7	7%	28	29%	96
A 11	16	14%	57	50%	5	4%	35	31%	113
A 12	9	13%	24	35%	11	16%	25	36%	69
A 13	18	15%	61	51%	18	15%	23	19%	120
A 14	16	17%	52	55%	10	11%	16	17%	94
A 15	19	18%	59	57%	3	3%	23	22%	104
A 16	14	13%	71	65%	11	10%	13	12%	109
A 17	14	10%	70	52%	14	10%	36	27%	134
A 18	17	12%	73	52%	25	18%	25	18%	140
A 19	9	10%	48	55%	9	10%	22	25%	88

A 20	4	5%	32	41%	8	10%	35	44%	79
A 21	18	18%	68	67%	5	5%	11	11%	102
A 22	12	14%	43	52%	11	13%	17	20%	83
A 23	10	15%	43	66%	3	5%	9	14%	65
A 24	31	25%	59	47%	20	16%	15	12%	125
A 25	16	27%	30	50%	6	10%	8	13%	60
A 26	4	10%	24	62%	0	0%	11	28%	39
A 27	3	5%	34	62%	2	4%	16	29%	55
A 28	11	13%	43	49%	1	1%	32	37%	87

Tabla 2. Resumen grupal

	% Bitácora 1	% Bitácora 2	% Bitácora 3
Relación movimiento-sentidos	10%	16%	17%
Relación movimiento-imágenes	9%	11%	10%
Relación movimiento-emoción	21%	28%	31%
Relación movimiento-conciencia corporal	60%	45%	43%

Gráfica 1. Resumen comparativo



CONCLUSIONES

El acercamiento al objeto de estudio por medio de las reflexiones y exposiciones en sus bitácoras ha permitido percibir al estudiante de danza contemporánea en otra dimensión que no es posible advertir a simple vista. La utilización de los sentidos, emociones, imágenes y conciencia corporal en relación al movimiento se muestra y se advierte con claridad al conocer lo que el estudiante piensa.

De acuerdo a lo que reflejan los datos, el diseño de experiencias de aprendizaje que el docente realiza a partir de las distintas técnicas y concepciones del movimiento, permite a los estudiantes alcanzar los objetivos generales y específicos de la asignatura. Las experiencias proporcionaron a los estudiantes las condiciones para procurar la consecución de sus metas. Al mismo tiempo, sin ser un objetivo explícito en el programa de asignatura, las experiencias favorecieron el desarrollo de la capacidad para relacionar el movimiento con el cuerpo y la mente.

El análisis de datos ha revelado y determinado a la conciencia corporal como la relación más evidente y fuerte que el estudiante realiza con el movimiento. Sin embargo, se ha visto que las emociones y los sentidos incrementan poco a poco su porcentaje de uso durante el curso, manteniéndose a la par del uso de las imágenes.

De las técnicas y concepciones que integran las experiencias de aprendizaje —la técnica Limón, el método Franklin y la técnica Body-Mind Centering—, todas aportan elementos que funcionan a favor en el proceso y que conducen al estudiante a lograr los objetivos del curso. Cada una aporta desde su posición, elementos que han sido conjugados y que conviven eficazmente en las experiencias de aprendizaje. Por otro lado, resalta que, aunque no se ha planteado como parte de la asignatura, la concepción de *cuerpo* (como agente que piensa, decide, percibe y se percibe), se desarrolla en los estudiantes durante el curso. La práctica articulada con la reflexión, llevan al alumno a visualizarse y a sentirse a sí mismo, a ser consciente de su desempeño y de su desarrollo. El estudiante llega a identificar las herramientas y las relaciones que le permiten lograr los objetivos y continúa su uso. Esto se percibe con el movimiento que tuvieron los porcentajes en el uso de la relación movimiento con cuerpo y mente a lo largo del curso.

El instrumento de la entrevista (bitácora), tuvo un carácter libre y amplio, sin preguntas que condicionaran su contenido. Sin embargo, la información y datos que finalmente se obtuvieron del uso del instrumento, incluyeron todas las categorías definidas y esperadas. Los estudiantes hablaron de su relación cuerpo-mente sin habérselos solicitado explícitamente, y cambiaron sinceramente sus inclinaciones hacia los distintos elementos a lo largo del curso. Esto indica que la relación y por lo tanto la integración de cuerpo-mente para el movimiento, sucede; el estudiante de Técnica de la Danza Contemporánea I logra a partir de las experiencias de aprendizaje y de la reflexión, integrar.

Sin embargo, desde la perspectiva metodológica, surge la inquietud de saber si un instrumento previamente diseñado, con requerimientos específicos, funcionaría eficazmente. Un instrumento con estas características, podría arrojar datos más específicos y orientar la reflexión hacia el lugar deseado. Sin embargo, la reflexión en este lugar ya ocurre sin necesidad de forzarlo. La problemática en el actual instrumento está en que el docente no puede leer y darse cuenta de inmediato de la tendencia a relación del movimiento del estudiante. La misión entonces, es la de diseñar la estrategia y el instrumento que revele más claramente la integración cuerpo-mente.

El nuevo instrumento, al mismo tiempo, podría mantener un margen de libertad de expresión, como lo tiene la entrevista que se utilizó en este estudio. Durante las experiencias de aprendizaje, los estudiantes descubren por sí mismos, en distintos momentos, la relación y la conexión que el cuerpo y la mente tienen, y el cómo usarlos a favor de su aprendizaje en el movimiento. El nuevo instrumento deberá cuidar que el momento del descubrimiento suceda, y no forzar a dar respuestas que no respondan confiablemente a una experiencia sincera. Un nuevo instrumento y una estrategia eficaz para su aplicación, podrían inducir favorablemente al estudiante en la integración cuerpo-mente y por lo tanto, en su desempeño.

La asignatura Técnica de la danza contemporánea I no menciona en su programa la integración de cuerpo y mente. El estudiante y el docente trabajan en ello, como parte de la naturaleza de la danza contemporánea y del movimiento. Sería apropiado, mencionarlo en el programa e incluir en el contenido temático los conceptos que giran alrededor de esta integración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, Mónica. La espacialidad del tiempo: temporalidad y corporalidad en danza. *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, vol. XXXVII, núm. 106, 2015, pp. 113-147. Instituto de Investigaciones Estéticas. Distrito Federal, México.
- Arlés Gómez, José; Sastre Cifuentes, Asseneth. Prácticas corporales y construcción del sujeto. *Hallazgos*, núm. 7, junio, 2007, pp. 289-310. Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia.
- Bainbridge, B. (1993). *Sensing, feeling, and action. The Experiential Anatomy of Body-Mind Centering*. EU. Contact Editions. (Traducción de Luisa Guadalupe Castro Tolosa).
- Barragán Olarte, Rosana. El eterno aprendizaje del soma: análisis de la educación somática y la comunicación del movimiento en la danza. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, vol. 3, núm. 1, octubre-marzo, 2007, pp. 105-159. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Body Mind Centering. (2001-2016) *El Sobrante*, California, EU. Recuperado de: <http://www.bodymindcentering.com/about> (Traducción de Luisa Guadalupe Castro Tolosa).
- Brozas Polo, María Paz. El cuerpo en la evolución de la escritura de la danza contemporánea. *Movimiento*, vol. 19, núm. 2, julio-septiembre, 2013, pp. 275-294. Escola de Educação Física. Río Grande do Sul, Brasil.
- Castillo Gallusser, Sabrina. El cuerpo presente de la danza. *Revista Cultura de Guatemala*, sep-dic 2009, vol. 30, pp. 59-69. Guatemala.
- Cuellar Moreno, Ma. Jesús. Análisis de la competencia docente en danza: estudio de las variables que condicionan la enseñanza-aprendizaje. *Seire Cuadernos Reencuentro 30*. Universidad de La Laguna, España. 2001. España.
- Erkert, Jan. (2003). *Harnessing the wind. The art of teaching modern dance*. EU. Editorial Human Kinetics. (Traducción de Luisa Guadalupe Castro Tolosa).
- Ferreiro Pérez, Alejandra. Cuerpo, disciplina y técnica: problemas de la formación dancística profesional. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 9, núm. 2, julio-diciembre, 2007, pp. 25-48. Universidad Intercontinental. Distrito Federal, México.
- Franklin, E. (2006). *Acondicionamiento Físico*. Human Kinetics. IL, USA.
- Franklin, E. (1996). *Dynamic Alignment Through Imagery*. Human Kinetics, IL, USA. (Traducción de Luisa Guadalupe Castro Tolosa).
- Gallo Cadavid, Luz Elena. Las prácticas corporales en la educación corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 34, núm. 4, octubre-diciembre, 2012, pp. 825-843. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Curitiba, Brasil.
- Gallo Cadavid, Luz Elena. Una mirada a la didáctica desde la formación categorial. *Perspectiva de análisis didáctico para la educación física*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 36/6. 2005. Colombia.
- Institut für Franklin-Methode. 2016. *About the Franklin Method*. Uster, Suiza. Recuperado de: <http://franklinmethod.com/about> (Traducción de Luisa Guadalupe Castro Tolosa).
- José Limón Dance Foundation. *Training, Limón Technique*. 2016. Nueva York, EU. Recuperado de: <http://limon.org/training/limon-technique> (Traducción de Luisa Guadalupe Castro Tolosa).
- Lachino, Haydé. (2017). *Proyecto (R)adio*. Fanzine Un desierto para la danza No. 8. Instituto Sonorense de Cultura. Hermosillo, México.
- Lewis, Daniel. (1994). *La técnica ilustrada de José Limón*. Serie de Investigación y Documentación de las Artes. Segunda Época. CENIDI. DANZA. José Limón. INBA. México.

- Limón, José (1953). On Dance. Seven Arts. Garden City. New York.
- Mateos de Manuel, Victoria (2015). Hacia una fenomenología de la danza. "Intencionalidad co-encerrada" en ideas II. Eikasia, Revista de Filosofía, No. 67. Oviedo, España.
- Molina García, Érika Natalia. Fingir que se finge: lecturas de la danza más acá del escenario. Revista de Filosofía. Volumen 69. 2013. pp. 183-194.
- Moncada Ochoa, Carlos. (1997) Sonora Bronco y Culto. Fondo Editorial El Libro Sonorense. México. pp. 237-246.
- Mora, Ana Sabrina. El cuerpo como medio de expresión y como instrumento de trabajo: dualismos persistentes en el mundo de la danza. Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas. Junio 2015. Vol. 10., pp. 115-128.
- Inside Illinois (2006) Campus welcomes new faculty/staff members. News Bureau. Vol. 26 (no. 6). 7 de septiembre de 2006. Recuperado de: <http://news.illinois.edu/II/06/0907/newfaces.html>
- Siles, Aldo. (2001) Héroes en el Desierto. Historia de los grupos de Danza Moderna y Contemporánea en Sonora. Universidad de Sonora. pp. 33-59.
- Universidad de Sonora. (2008). Plan de Estudios de la Licenciatura en Artes Escénicas

MUJERES, LO FEMENINO Y EL TEATRO. APUNTES PARA UN ACERCAMIENTO A LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Fernanda Galindo

Diana Brenscheidt genannt Jost

Universidad de Sonora

Palabras clave: Mujeres, arte, femenino, género, teatro.

Introducción

Esta ponencia toma como punto de partida un artículo de Linda Nochlin, considerada "la inventora de los estudios de género" (De Diego, 2017), publicado en los años setenta bajo el título *¿Por qué no han existido grandes artistas mujeres? (1971/2007)*. En ese trabajo, la autora cuestiona las bases míticas de los supuestos del arte que reflejan la perspectiva del historiador, hombre blanco occidental, y por otro lado, las limitaciones impuestas por las academias de arte a las mujeres. Además, explica los mitos sobre la genialidad que excluyeron a las mujeres artistas de la categoría de grandeza, relegándolas a sus actividades aceptadas socialmente, como eran el matrimonio y los hijos, de tal manera que "aun si el compromiso de la mujer con el arte era serio, se esperaba que dejara su carrera y abandonara su compromiso en aras del amor y el matrimonio" (p. 35). Para la autora, lo central es el papel que juegan las instituciones y la educación en el desarrollo de las mujeres artistas, entendiendo que el arte no es una actividad que depende de una cierta "genialidad", ni se trata de una actividad que se realiza en soledad, sino que depende de un conjunto de circunstancias sociales, biográficas, educativas y del medio artístico.

En relación con ese planteamiento, y ante el creciente interés por lo femenino que se está gestando en Sonora a través de los discursos, las autoras, las obras y la creación de agrupaciones independientes de mujeres, nos parece conveniente preguntarnos qué pasa con las mujeres artistas en Sonora. A diferencia de Nochlin, que centró su estudio en las artes visuales, nosotros nos enfocamos en el teatro, siguiendo el propósito de que su estudio sirviera para "proveer un paradigma para la investigación de otras áreas en este campo" (p. 43). Nuestro objetivo es proporcionar un horizonte de las preocupaciones actuales de las mujeres en el teatro por ocupar lugares más allá de la interpretación, como la dirección y la dramaturgia, así como situar los espacios desde donde se desarrollan. La idea es que este panorama pueda dar pie a futuras investigaciones, estableciendo los aspectos que son relevantes para una mayor comprensión del desarrollo artístico de las mujeres en el teatro de esta región.

Las mujeres como tema y discurso

Actualmente, las mujeres tienen una presencia constante en los discursos políticos, sociales y culturales en el mundo. Todo parece indicar que quedaron atrás las luchas de las feministas de finales de los años sesenta por la liberación de la mujer que buscaban la igualdad en la familia y el trabajo, los derechos sexuales, civiles y de paridad política. Al menos en los discursos, las mujeres forman parte de los planes internacionales, nacionales y estatales, como son el Programa de las Naciones

Unidas para el Desarrollo (2016), el Plan Nacional de Desarrollo de México (2013) y el Plan Estatal de Desarrollo de Sonora (2016), los cuales señalan entre sus objetivos la igualdad de género y establecen lineamientos para la inclusión de las mujeres en la sociedad fuera de los roles estereotipados que les destinaron. En cuanto a la política, existen partidos que exigen cuotas de género y, en lo social, instituciones que se enfocan en el combate a la violencia contra las mujeres, como son, en el caso de México, los institutos de las mujeres, que buscan el empoderamiento de esa parte de la población. Si en este momento alguna de aquéllas primeras feministas despertara en nuestra época y se encontrara frente a todos esos documentos de los programas, leyes, e instituciones, podría pensar que la lucha había terminado. Sin embargo, si esa misma mujer abriera el periódico o escribiera la palabra "mujer" en algún buscador de internet, se encontraría desde feminicidios hasta cuerpos objetualizados bajo ideas de belleza capaces de provocar enfermedades como la bulimia o la anorexia en las adolescentes. Esto nos lleva a pensar que la visión estereotipada de las mujeres sobrevive a través de una herencia cultural aún más difícil de derribar.

Por otra parte, están los movimientos de mujeres en redes sociales que han impactado al mundo entero exhibiendo situaciones de acoso y violencia sexual, como el *MeToo* y *Time'sUp* -originados en Estados Unidos- y otros Latinoamericanos como *Cúentalo*, *NiUnaMenos*, *8M*, *YoSíTeCreo*, *NoEsNo*. Es interesante notar que el movimiento que tuvo mayor influencia mundial fue el *MeToo*, surgido a finales de 2017 y difundido a partir de la acusación de abuso sexual de varias actrices norteamericanas al productor de Hollywood Harvey Weinstein. Es verdad que, con dicho movimiento, los distintos países recibieron también la influencia del discurso hegemónico feminista norteamericano, lo que, como señala Margo Glanz (2018), tiene relevancia, pero también una contraparte:

Con el MeToo se ha corrido el riesgo de uniformar los distintos feminismos, y de caer en simplificaciones maniqueas que pueden ocasionar conductas perversas, intolerancia y puritanismos extremos [...] El MeToo es el resultado de una violencia reiterada e impune durante siglos y verbaliza algo que durante largo tiempo fue inverbalizable; también y por desgracia puede convertirse [...] en un signo de puritanismo e intolerancia que queda asociado con el fundamentalismo (p. 78)

Marta Lamas (2018), por su parte, cuestiona también la efectividad del acoso como tema predominante en la lucha feminista de origen norteamericano señalando que su efecto contraproducente es la victimización de las mujeres.

Lejos de debatir sobre la repercusión de los programas, las instituciones y de los movimientos feministas en las redes sociales, queda claro que vivimos un nuevo tiempo de las mujeres complejo, en donde se entrecruzan discursos diferenciados: los que se incorporan a los documentos con el fin de que la igualdad pueda cambiar, poco a poco, la sociedad; los que se centran en la denuncia de la violencia como eje central de la lucha feminista, y los que se oponen a ello considerando que es perjudicial para las mujeres propagar su papel de víctimas, por mencionar sólo algunos. Por otro lado, están los discursos que contienen expresiones de violencia hacia las mujeres, así como los actos de violencia en sí mismos. Todo ello crea una polifonía que vuelve complejas las cuestiones de género, repercutiendo también en el arte, donde se empezó a hablar no solo de las obras sino también de

comportamientos misóginos y/o de violencia sexual de autores e intérpretes, añadiendo aspectos éticos y morales a la discusión⁴⁷.

En el contexto del teatro en Sonora, las mujeres forman parte de los discursos de la política cultural, así como también de creadores y críticos, mismos que se relacionan con los discursos y movimientos mundiales. Respecto al ámbito político-cultural, se encuentra el empleo de términos que provienen de uno de los objetivos del Plan Estatal de Desarrollo: "la equidad de género". Por otra parte, se suele afirmar que las mujeres son un tema fundamental en Sonora debido a que el gobierno está encabezado por una mujer. Por ejemplo, en el contexto de la Ceremonia de Clausura de la Muestra Estatal de Teatro de 2018, el director del Instituto Sonorense de Cultura hizo referencia a las mujeres como tema fundamental del gobierno y señaló como objetivo la incorporación de un lenguaje incluyente (Welfo, 2018)⁴⁸.

Por otro lado, han tenido lugar discursos relacionados con el *MeToo* y con el llamado feminismo de la igualdad, surgido en los años setenta⁴⁹. En cuanto al primero, como ya vimos, éste desencadenó que las mujeres se atrevieran a hablar públicamente no sólo de situaciones de acoso personales sino también sobre hechos que ellas consideraban misóginos en todos los ámbitos. En la misma Muestra de Teatro a la que acabamos de referirnos, que incluyó en su programa tres obras dirigidas por mujeres y 6 por hombres, una integrante del jurado de la Ciudad de México mencionó la necesidad de más mujeres dramaturgas y directoras; señaló el estereotipo de lo femenino en los personajes de algunos dramaturgos participantes, habló del debate del jurado por establecer una cuota de género en la deliberación y mencionó la problemática de los feminicidios y la violencia de género, acusando al patriarcado como la estructura de poder de la cual se derivan los actos violentos⁵⁰.

Ya que las discusiones de género y lo femenino son términos que han tenido lugar en la actual narrativa del discurso sobre el teatro de Sonora, consideramos importante repasar la manera en que han sido definidos desde las diversas teorías feministas.

El género y lo femenino

Después de que el género fuera identificado con lo biológico, es decir, con la determinación sexual masculino o femenino, el término se convirtió en un concepto relacionado con la construcción social

⁴⁷ En el caso del cine, las denuncias sobre el acoso repercutieron en la expulsión de actores de los proyectos que se encontraban filmando, como es el caso de Kevin Spacey, quien se vio obligado a renunciar a la serie *House of cards* y además fue borrado de las secuencias que había filmado de la película *All the money in the world* (2017), de Ridley Scott. En la literatura, algunas feministas, particularmente de España, empezaron a hablar del carácter misógino de autores, como es el caso de Ana Caballé en su libro *Breve historia de la misoginia* (2005).

⁴⁸ Queda para futuras investigaciones el discurso político sobre las mujeres en el ámbito cultural de la región, con el fin de comprender los supuestos que conllevan.

⁴⁹ Acerca del feminismo de la igualdad, Rosa María Rodríguez (1994) hace una crítica debido a que, según la autora, fue un feminismo que aspiró la igualdad y liberación de la mujer tomando como referencia al hombre como lo neutro y deseable, poseedor del nivel privilegiado de "amo" al que la mujer accedería al liberarse de sus condición de opresión (p. 33).

⁵⁰ En el discurso de la integrante del jurado se encuentra claramente esa preocupación ética y moral del arte que también se ha observado en los ámbitos cinematográfico y literario, especialmente a partir del *MeToo*, y que ha generado un gran debate entre los autores. Para acceder al discurso completo consultar: <https://www.facebook.com/iscsonora/videos/1877271218985721/>

(Sau, 2001), adquiriendo un nuevo sentido con las feministas de los años setenta, quienes además lo convirtieron en una categoría de análisis, una metodología que "implica no sólo una nueva historia de las mujeres, sino también una nueva historia" (Scoot, 1990). Al hablar de género se empezó a hablar, entonces, de lo construido socialmente en la relación de mujeres y hombres. Sin embargo, de acuerdo con Marta Lamas, el género se sigue confundiendo con sexo, en especial al hablar del "género femenino", debido a que "sólo las personas que ya están en antecedentes del debate teórico al respecto lo comprenden como la simbolización o construcción cultural que alude a la relación entre los sexos" (1995, p. 4). Siguiendo a Lamas, lo anterior propicia que al hablar de perspectiva de género se entienda que se trata de un estudio sobre las mujeres, cuando en realidad se trata de estudiar las construcciones sociales que a lo largo de la historia se han asignado a ambos sexos.

La problemática del concepto de género ha sido llevada más allá por Judith Butler, quien critica la idea de construcción social y en cambio afirma que "la pregunta que hay que hacerse ya no es ¿de qué modo se constituye el género como (y a través de) cierta interpretación del sexo? Una pregunta que deja la materia del sexo fuera de la teorización, sino ¿a través de qué normas reguladoras se materializa el sexo? ¿y cómo es que el hecho de entender la materialidad del sexo como algo dado supone y consolida las condiciones normativas para que se dé tal materialización?" (Butler, 2011, p. 67). Butler no está de acuerdo con la separación entre sexo y género, y añade una perspectiva distinta al estudio de este último con el fin de desmitificar lo que sexo y género conllevan, sin priorizar la "construcción social". El género se entiende, para ella, como acciones, modos de actuar, gestos y movimientos que tienen cabida en otras identidades, como transexuales u hombres afeminados heterosexuales, cada vez más presentes en los debates actuales (Butler, 2011).

Por otra parte, en cuando al no menos complejo término de lo femenino, éste se ha entendido comúnmente como el conjunto de rasgos asignados a las mujeres, que incluyen comportamientos y características opuestas a lo masculino, entre las que se encuentran lo pasivo y la función de objeto. A diferencia del género, lo femenino sí está ligado al sexo, ya que se refiere a ciertos rasgos culturalmente asignados a las mujeres. De acuerdo con Rodríguez (1994), esta concepción que muestra la visión dialéctica hombre/mujer, se originó en el marxismo y feminismo de la igualdad (aunque según señala la autora también está implícito en el llamado feminismo de la diferencia⁵¹). En cuanto al marxismo, se relaciona con la dialéctica amo/esclavo de Hegel y por lo tanto aquí lo masculino ocupa el lugar del amo y lo femenino el de esclavo. El problema que se identifica aquí es que se hace la oposición binaria entre los sexos considerando lo masculino como lo neutro (feminismo de la igualdad), o bien, se contribuye a la creación de mitos sobre la femineidad al intentar destacar su diferencia (feminismo de la diferencia).

La interpretación de la realidad como lucha de dos clases opuestas, o acepta la identificación de lo humano con lo masculino como modelo neutro y embarca a las mujeres en una revolución que pretendiéndose para y por la humanidad es no obstante para y por el varón, o ahonda la diferencia amo-esclavo, hombre-mujer, creando toda una nueva mística de la femineidad" (Rodríguez, 1994, p. 31).

⁵¹ El feminismo de la diferencia, de acuerdo con Rodríguez (1994), surgió después del feminismo de la igualdad, oponiéndose a éste por tomar al hombre como referencia de lo neutro, y en cambio, promulgando los valores del lenguaje propio, la comprensión más sensitiva, la valoración del cuerpo, la maternidad y las tareas domésticas de lo femenino

Lo anterior lleva a una idea del poder que considera al oprimido (mujer) como inocente y al hombre como dueño exclusivo del poder "dando por supuesto que el esclavo (la mujer) no está implicado en el escándalo del poder, que el poder es propiedad exclusiva de una clase: el amo-hombre, y que la clase dominada no tiene ninguna participación en él" (Rodríguez, 1994, p. 33). Al observar lo anterior, nos preguntamos qué pasaría si nos desprendiéramos de la visión dialéctica para buscar una concepción de lo femenino que abarque matices que sean más acordes con las manifestaciones actuales del poder, analizando la manera en que éste opera y que probablemente no sea exactamente igual al identificado como totalmente represivo.

Por lo que vimos, los términos de género y lo femenino son conceptos inestables que van y vienen entre la teoría especializada y la significación estereotipada que de ellos tiene la sociedad, por lo que podríamos decir que están en constante construcción.

Lo femenino en el teatro

Cuando Nochlin habló de lo femenino criticó algunos trabajos de autoras feministas que, intentando rebatir la pregunta sobre la ausencia de mujeres artistas en la historia de las Artes Plásticas, destacaron "un tipo diferente de grandeza (...) postulando, entonces, la existencia de un cierto estilo femenino, distintivo y reconocible; diferente tanto en sus cualidades formales como en las expresivas, y basado en las características especiales de la situación y experiencia de las mujeres" (p. 19). El problema aquí, siguiendo a la autora, no fue el concepto sobre la feminidad sino la idea del arte como expresión de la vida propia (p. 20).

Desde nuestra perspectiva, lo femenino en el teatro debe buscarse no en un determinado estilo femenino, sino en las interpretaciones que se hacen de lo femenino en las obras, exista en ellas o no una visión feminista. Sin embargo, no podremos responder esta pregunta si no abrimos primero nuestra concepción de lo femenino más allá del mundo binario de opresor y oprimido. No hay que olvidar que lo femenino en el arte, como en la política y la economía, está relacionado con el poder (Rodríguez, 1994, p. 27), por lo que también es necesario comprender la manera en que éste tiene lugar en nuestro contexto y las formas en que opera la subversión en el arte. Esa es una tarea fundamental que debemos hacer tanto los investigadores como los creadores que deseamos repensar nuestra realidad, estableciendo un diálogo entre la teoría y la creación artística.

Un hecho que demuestra el interés por lo femenino en el teatro en Sonora se relaciona con la creación, en 2018, de la Liga Sonorense de Mujeres en el Teatro⁵², vinculada con la Liga Mexicana de Mujeres en el Teatro. En cuanto a ésta última, se observan sus preocupaciones por lo femenino y el poder a través de las preguntas que se plantean:

¿Qué historias estamos contando? ¿Dónde está el poder en el teatro? ¿Cómo nos estamos representando en la escena y fuera de ella? [...] ¿Cómo se crea un personaje femenino? ¿Cómo se crea uno masculino? [...] ¿Cómo se simboliza el cuerpo de las mujeres en la ficción y fuera

⁵² A la convocatoria para formar la Liga Sonorense de Mujeres en el Teatro acudieron alrededor de 21 mujeres de diferentes edades y generaciones, además de ser originarias o trabajar en diferentes ciudades del estado como Obregón, Hermosillo, San Luis Río Colorado y Benhamin Hill.

de ella? [...] Además de la puta, la madre, la monja, la interesada y la asesinada, ¿qué otros personajes hay para las mujeres?⁵³

Actualmente en Sonora, tanto mujeres independientes como pertenecientes a agrupaciones de teatro se interesan por crear personajes femeninos con la finalidad de exponer la situación de violencia a la que se enfrentan las mujeres. Por mencionar algunas de ellas, se encuentra la Compañía Andamios Teatro, dirigida por la productora y directora Hilda Valencia. En 2019, Valencia dirigió la obra *Meteté teté, que te metas teté*, escrita por Manuella Rábago, integrante de la Compañía que se estrenó como dramaturga con esta obra que indaga en la aceptación de la violencia vivida por las mujeres de una misma familia a través de varias generaciones, hasta que la cadena se rompe al llegar a la última de ellas. En la obra confluyen distintos discursos, desde lo autobiográfico hasta la información estadística sobre la violencia hacia las mujeres⁵⁴. Por otro lado, la misma Compañía está interesada en personajes femeninos míticos, preparando actualmente una versión de Medea y otra sobre La Malinche. Aunque no es la primera vez que Valencia se interesa por lo femenino, ya que en su carrera ha dirigido y escrito varias obras relacionadas con el tema, es la primera vez que su compañía está elaborando un programa dedicado a las mujeres, abriendo también el espacio para que algunas de sus integrantes empiecen a contar historias.

Otras autoras, como es el caso de la actriz, directora y autora Rosa Vila Font, buscan también romper los estereotipos de lo femenino, pero dirigiéndose a un público infantil. Se trata de obras en las cuales “las heroínas son vacas que quieren ser cantantes y que persiguen sus sueños a pesar de la discriminación y de la crueldad del entorno. [...] Científicas que luchan contra el poder de las máquinas con poesía y coraje o niñas que en la intimidad de su cuarto cuentan de sus monstruos y de la necesidad de un mundo donde lo que reine sea la igualdad” (Vila, 2018).

Mujeres en el teatro: de la interpretación a la acción.

Después de ubicar los supuestos del arte que excluyeron a las mujeres de las categorías de grandeza, Nochlin se refirió a las mujeres artistas destacadas, no para mitificarlas sino para ubicar los distintos factores que influyeron en que lograran abrirse paso en el arte, como por ejemplo la adopción de “atributos masculinos de obsesión, concentración, tenacidad, y absorción de ideas y destrezas por su valor en sí” (2007, p. 38). Además, la autora exploró otros factores que influyeron en su valoración relacionados con lo social, el contexto y la influencia familiar.

Para un análisis profundo de los factores que influyen en el desarrollo artístico de las mujeres en el teatro en Sonora, sería importante analizar sus circunstancias biográficas y del entorno sociocultural, así como también los supuestos de las instituciones educativas del medio teatral. Aquí, convendría también observar los casos de dramaturgas sonorenses destacadas como Margarita Oropeza (Premio de Teatro Casa de la Cultura Hermosillo 1988), Claudia Reina Antúnez (Primer Lugar en el Concurso de Libro Sonorense 2007) y la dramaturgia y directora Sonia León (Premio del Concurso de Dramaturgia del Instituto Sonorense de Cultura 2000). Creemos que con dicho análisis se contribuiría a la desmitificación de la creación artística, lo que podría estimular a otras mujeres a incursionar como

⁵³ Recuperado de: https://www.facebook.com/ligamxmujeresdeteatro/posts/2196123517376311?__tn__=K-R

⁵⁴ El programa de mano de la obra contiene información sobre las organizaciones e institutos que atienden problemas de violencia en Sonora, además de información relevante sobre sus derechos en el matrimonio.

dramaturgas y directoras. Independientemente de lo anterior, lo cierto es que existen mujeres en el estado que han creado sus propios espacios de poder, a través de asociaciones, compañías y organizaciones, desde los cuales buscan contribuir a la perspectiva de género.

En Sonora, son varias las mujeres que de intérpretes han pasado a ser también gestoras, promotoras, directoras, docentes y, aunque las menos, dramaturgas. Ya en la primera reunión de la Liga Sonorense de Mujeres en el Teatro, a la que acudió más de una veintena de mujeres de Municipios como Hermosillo, Obregón, San Luis Río Colorado y Cajeme, se expresó la necesidad de más dramaturgas y directoras en la región. La situación actual muestra que la mayoría de mujeres de teatro no se dedican a una sola actividad, sino que combinan varias y, comúnmente son ellas quienes de manera independiente producen sus obras, aunque también han conseguido apoyos nacionales y locales de carácter público, como el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes y el Fondo Estatal para la Cultura y las Artes de Sonora.

Por otro lado, se encuentran mujeres que se formaron en escuelas de teatro de la Ciudad de México y regresaron para crear sus propias obras, interesadas en las problemáticas sociales de su lugar de origen. Es el caso de la Colectiva Lo que viene del Sol, integrada por Diana Renée Gerardo y Anitza Palafox. Ambas actrices se convirtieron en dramaturgas y directoras con su obra *¿Ya viste el agua que está llorando ahí?*, basada en el derrame de metales de la Mina Buenavista del Cobre en el Río Sonora, ocurrido en agosto del 2014. En su proceso creativo viajaron a la zona del derrame para hablar con personas de la comunidad que fueron afectadas, recuperando así sus voces para llevarlas a la escena.

Otras mujeres han formado sus propias Compañías, recuperando además antiguos espacios abandonados para convertirlos en su sede, entre las que se encuentran Hilda Valencia, directora, dramaturga y fundadora de Andamios Teatro y Crucita Robles, fundadora de La Matraka. Se encuentran también Domitila Flores, directora y maestra, fundadora de varias compañías de teatro como la Compañía Universitaria de Teatro Paradigma del Itson y La Petaka, además del Centro Cultural de Artes Escénicas La Petaka, quien además obtuvo el reconocimiento Desierto Ícaro en la Muestra Estatal de Teatro de Sonora de 2018; Elizabeth Vargas, directora y fundadora de la Compañía Teatro de Carne; Diana Renée Gerardo y Anitza Palafox, del Colectivo Lo que viene del sol; y Eva Lugo, quien después de crear su Compañía de teatro Caféconleche Producciones, participando en una de las Muestras Estatales de Teatro en Sonora, ocupó el puesto como Jefa del Teatro Auditorio de Nogales, en el que actualmente se desempeña. Por último, está el caso de mujeres que han formado Academias de Teatro, como La Brave Estudio, de Daneb Algarra.

Entre las actrices que además de formar parte del repertorio de Compañías de teatro establecidas en el estado, han dirigido y/o producido sus proyectos de manera independiente, se encuentran Gabriela Ainza y Marisol Franco, de la Compañía Teatral del Norte.

Otras mujeres han creado asociaciones sin fines de lucro como es el caso de Erika Salinas, quien con su organización Sociedad Activa lleva teatro a los campos agrícolas de Sonora.

Conclusiones

Así como Nochlin se dirigió a las feministas haciendo que se cuestionaran los supuestos de la grandeza en el arte que excluyeron a las mujeres en las Artes Visuales, también se dirigió a las creadoras, incitándolas a ser conscientes de su realidad, pero sin tomar como excusas sus desventajas;



exhortándolas a arriesgarse con sus proyectos y tomar parte en la formación de instituciones. Además, señaló que podían utilizar como ventaja el ser "desamparadas en el reino de la grandeza y forasteras de la ideología" (2007, p. 43), revelando las fragilidades de las instituciones y del mundo intelectual.

Si traemos el llamado que hace la autora al contexto actual de la región, podemos decir que en Sonora las mujeres de teatro han tomado la iniciativa de formar sus propias compañías de teatro, producir y dirigir sus obras, ganar espacios en las instituciones culturales, incursionar, poco a poco, en la dramaturgia, y participar en la educación artística de otras mujeres y hombres. Aunque aún queda camino por avanzar, los espacios están ganados. El camino que queda por delante depende en gran medida del esfuerzo de esas mujeres por, desde los lugares que ocupan, contribuir a la perspectiva de género más allá de las circunstancias que las limitan. Esto no significa que toda la tarea esté en sus manos, ya que existen supuestos que condicionan la realización plena de las creadoras, como por ejemplo las otras muchas tareas que las mujeres deben realizar además de desarrollar su vida como artistas.

Respecto a lo femenino, como se vio, algunas de las mujeres de teatro, intérpretes y directoras, tienen interés en la creación de personajes que rompan o se alejen de los estereotipos. A este respecto, queda por saber qué nuevas reflexiones se aportarán. En todo caso, las preguntas que se susciten a partir de sus propuestas serán más importantes que las respuestas, pues darán la posibilidad de que los espectadores, críticos e investigadores generen también nuevas reflexiones.

Finalmente, en el tema de la igualdad, son las mujeres que dirigen instituciones, agrupaciones y compañías independientes, quienes desde sus espacios podrían contribuir al desarrollo artístico de otras mujeres, ya que como señaló Nochlin (1971/2007):

Las mujeres y su situación en las artes, como en otros ámbitos de realización, no representan un "problema" para ser visto a través de los ojos de la élite masculina dominante del poder. En su lugar, las mujeres deben verse a sí mismas como sujetos potencialmente iguales, sino es que iguales, y deberán estar dispuestas a ver de frente los hechos de su situación, sin autocompasión y sin rebajarse: simultáneamente deberán ver su situación con ese alto grado de compromiso intelectual y emocional necesario para crear un mundo en el que los logros no sólo sean posibles de alcanzar, sino activamente fomentados por las instituciones sociales (p. 22).

BIBLIOGRAFÍA

- Butler, Judith (2011). Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. En Estudios avanzados de performance . Taylor, Diana; Fuentes, M. (selec). México. Fondo de Cultura Económica, pp. 53–89.
- Glantz, Margo (2018). Apuntes para una posible genealogía (arqueológica) de los Metoos. En Tsunami. Gabriela Jáuregui (ed.) México: Sexto Piso.
- Lamas, Martha (1995). La perspectiva de género. Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE. Recuperado de: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>
- Lamas, Martha (2018). Acoso ¿Denuncia legítima o victimización?, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 183.



- Sau, V. (2001). Diccionario ideológico feminista, Vol. II. Icaria editorial (Primera, Vol. II). Barcelona.
- Nochlin, Linda (2007). ¿Por qué no han existido grandes artistas mujeres? En Crítica feminista en la teoría e historia del arte. Cordero, Karen; Sáenz, I. (Comp). (pp. 17–43). México: UNAM.
- Rodríguez, Rosa María (1994). Femenino fin de siglo. La seducción de la diferencia. Ed. Anthropos, abril 1994, Barcelona. pp. 207
- Scout, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Historia y Género. Las Mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea, pp. 23–58.
- Valencia, Hilda (2019). Entrevista realizada por Fernanda Galindo.
- Vilá, Rosa (2019). Entrevista realizada por Fernanda Galindo.
- Welfo, Mario (2018). Recuperado de:
<https://www.facebook.com/iscsonora/videos/1877271218985721/>

Metodologías para la enseñanza de las artes

La enseñanza del lenguaje para estudiantes de Artes Plásticas de La Esmeralda

Eduardo Andi3n Gamboa

Universidad Aut3noma Metropolitana Xochimilco/ Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado La Esmeralda INBA.

Área Temática: Metodologías para la enseñanza en las artes

A lo largo de la docencia de 20 años en La Esmeralda, las asignaturas de Teoría del arte que he impartido, han girado en torno al lenguaje y a la cultura. Especialmente en torno a los medios expresivos y en particular a la problemática sobre la clase de lenguaje que conforman las obras artísticas. El abordaje ha evolucionado con el tiempo, y el núcleo central ahora es la manera de ver, analizar y comprender las imágenes como *lenguaje signifiante*, que les sirva para su capacidad de producción creativa. El acercamiento se hace desde la antropología simbólica del arte para sensibilizarlos sobre el lenguaje verbal y su papel de mediación simbólica con la realidad. Describo los temas que se han tratado en el plan de trabajo y una de las dinámicas didácticas que permiten, a través de estas experiencias, hacer inteligible algunas de esas cuestiones y problemas, en relación a la creatividad de los sistemas simbólicos y culturales y la representación de la realidad.

Traigo a cuento este tema del lenguaje, al que me he aproximado a lo largo de mis clases de teoría del arte en La Esmeralda, porque me parece una cuestión relevante para los tiempos actuales de iconicidad rampante y un proceso de extinción de la discursividad y de falta de aprecio por el lenguaje en sus formas más nítidas.

Esta es una exposición del arreglo que he llevado a cabo para la enseñanza de la cuestión compleja entre los símbolos y lo real; y la manera como encaran los artistas, en este caso los plásticos o visuales esa grieta entre el mundo y su representación por medio del lenguaje plástico, visual y gestual.

Uno de los primeros y arduos aspectos, es el hecho de que los artistas visuales plásticos no son precisamente elocuentes, y en ocasiones tienden al mutismo. Tienen un pensar *diagramático*, *un procesar visual* que no pasa de ordinario por la secuencia lineal del discurso, se trata, si me permiten designarlo de esta manera, como pensar *sin-3ptico*, de un solo golpe de mirada. Los artistas musicales por ejemplo al tener una notación convencional que hace corresponder un símbolo con un sonido, son sensibles a esa distancia entre un lenguaje que representa su materia expresiva sonora. La danza lo ha intentado con la llamada notación LÁBAN.

Y no obstante, gran parte de sus esfuerzos es el de lograr tener un "lenguaje" con el cual poder expresar ese pensar-sentir, una manera de intuir sin concepto y expresarlo. La analogía, las similitudes y la metáfora se les presentan como los modos de significación predominantes en sus

afanes de producción plástica, así como la alegoría como figura retórica preferida que hace que algunos de sus piezas sean como enigmas idiosincráticos.

Así pues la cuestión consiste en la pregunta de Cómo introducir a estos estudiantes en un aprendizaje más preciso y teórico a la cuestión general de los lenguajes, como sistemas simbólicos y en particular a la lengua como objeto y hacer comprender al habla como práctica o acción que actualiza las convenciones de la lengua .Y con cuáles procedimientos didácticos pueden hacer un aprendizaje perdurable a través de una participación activa

[Diapositiva 2, 3]

Se ha pensado que en la idea del artista tipo moderno, no cabe una reflexividad demasiado extensiva dado que iría en detrimento de la creatividad. Saber cómo hacer , será suficiente para la realización de las piezas y los productos simbólicos. No parece necesario tener un metalenguaje para hablar del lenguaje. Esto ha cambiado en el arte contemporáneo

Se ha determinado que uno de los momentos más relevantes para el pensamiento contemporáneo es el llamado **giro lingüístico**, seguido de la fenomenología del giro cultural y luego por lo que el mismo Hans George Gadamer llama el **giro hermenéutico**. En ambos casos se trata de un acento en el la intermediación de los sistemas simbólicos en todas nuestras relaciones con el mundo y con lo real. Mismo caso para la filosofía analítica en el ámbito anglosajón, con las indagaciones de Wittgenstein y Arthur Danto.

¿Se escapa el artista visual y plástico de este voltear al metalenguaje y el énfasis en la mediatización? La iconicidad tiene el hábito de la inmediatez. Lo que se ha llamado la presencia, como indudable verdad de lo que se manifiesta sin mediación.

Sin embargo por ello el giro lingüístico saca de ese ensueño de franqueza y espontaneidad natural de la fuerza presencial de lo que se da ver. Porque es efectivamente un trabajo de donación, de ofrecer a la mirada dispuesta un plexo de sensaciones, pero es un proceso simbólico de creación poética, una ficción ya no lo real, sino de lo sublime de la realidad.

En la propuesta crítica de Kant, el fenómeno (el phano-noumeno), es decir la aparición de la cosa en sí, del noumeno en cuanto apariencia, no tiene un significado por sí mismo, su sentido no es inmediato, más bien será un trabajo de composición significante, de elocución, si se nos permite ese término, es un real, que deriva en una realidad, en este caso un realidad artística, pero que puede serlo una moral, factica o poética. Es la fuerza del arte romántico al que le sigue, en un segundo momento, el arte moderno, y su culminación en el arte conceptual, este último asume la opción analítica en el arte, es decir la autorreferencial. Se libera el arte al decir "Esto no es realidad, es una segunda realidad, es una representación y en si es verdad no requiere de un referente" . De ahí la pieza de René Magritte o "Esto no es una pipa" puede resumir este inquietud por el símbolo como mediación que al alejarnos nos acerca. En los tiempos actuales esa mediación se ha debilitado al punto de que el arte acción, los performance y las instalaciones ya no son representaciones, sin mediaciones sino presentaciones actuales. Podríamos decir que son actos miméticos, antes que diegéticos, es una enunciación directa y no indirecta. No quieren pasar por una significación que obstaculice la emoción convocada por el cuerpo y el estar ahí.

Sin embargo por ello el giro lingüístico saca de ese ensueño de franqueza y espontaneidad natural de la fuerza presencial de lo que se da ver. Porque es efectivamente un trabajo de donación, de ofrecer a la mirada dispuesta un plexo de sensaciones. Pero es un fproceso de factura, una ficción ya no lo real sublime

La aparición (el phanos noumeno), no ofrece un significado inmediato, al ser un trabajo de composición, de elocución, y si se nos permite ese término, es una realidad secundaria o derivada a través de la cual accedemos al mundo.

Este es el punto de arranque y el hilo conductor que encontré para acercar e interesar a los artistas plásticos al tema y al problema del lenguaje.

Entre los diseñadores gráficos es conocida esta sensibilidad hacia los códigos y sistemas de signos, porque están orientados hacia la comunicación social, hacia el sentido compartido para lograr una eficacia en las comprensión de lo que se enuncia de sus mensajes formales. Pero en el caso de los artistas plásticos no se trae esa inclinación, ya que en principio se busca tener una voz diferente a la del sentido común y mas al sentido singular de su individualidad. Su búsqueda es exploratoria, intuitiva, su indagación trata de ver que encuentran, no se busca nada en específico. Procesan por la imaginación visual y la analogía, hasta podríamos decir: no ser convencionales en los aspectos simbólicos, sino desarrollar una significación del orden ratio difícil, la producción de un enunciado que aún no tiene referencia común o socialmente compartida. [Diapositiva 4]

La relación de la cognición con el simbolismo no se ve como problema sino hasta que se plantea si el lenguaje incide e interfiere en la formación del pensamiento y en la generación de imágenes e iconicidad. Lo que en antropología se llamó la teoría del relativismo lingüístico de Edward Sapir y Benjamin Lee-Whorf quienes propusieron en sus estudios de los indios del suroeste norteamericano que el idioma determina los límites de lo que se percibe y se procesa mentalmente. Ludwig Wittgenstein lo señaló como "los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo".

Así el ejemplo paradigmático es el de Dada, en el que se vacía completamente la dimensión del significado reduciéndose al significante, a la forma de la expresión. En la modernidad nihilista después de la Gran guerra, las vanguardias artísticas que critican el lenguaje que ya no dice nada pero también buscan romper el encanto las formas del lenguaje de varias maneras. Como sistemas poéticos, como objetos gráficos como tipografía, como exploración de falacias categorial y expresión de lo irracional. [Diapositivas 5,6,7,8,9,10,11]

Llego por el momento sólo hasta el arte conceptual que sabemos fue en su momento una propuesta que volvió al problema de la ontología de los objetos del arte. Y de la cuestión de la manera en que en un campo de producción de objetos culturales expandida e hipertrofiada por el mercado. Al huir de esa objetividad desembocan en la mera ideación, lo que se designa como el arte como idea de como idea. También hay una regresión hacia significar lo que aún no se significa por medio de objetos, encontrados o intervenidos y cuyo sentido es solo el contexto espacio temporal en el que acontece, tal como las instalaciones o los performance. [Diapositivas 12, 14 ,15,16]

En la propuesta de la teoría del arte que he desarrollado inscribo a la práctica artística como **dispositivos sociales de significación, como prácticas significantes en situación. Es** decir se establece socialmente **un contrato de comunicación** en la que los participantes han aceptado la convención de atender e interpreta de manera no ordinaria lo que se da a ver o a sentir. [Diapositivas 17,18,19]

Es decir la percepción estética esta mediada por los sistemas simbólicos interiorizados y se genera la problemática de cómo generamos especies de mapas que a la manera de lenguajes nos permiten aprender el mundo a través de su filtro, de ahí surge la propuesta de dinámica didáctica de los Mapas.

Problemática 1. Cómo comprender si existe o no lenguaje en el arte y en segundo lugar

2. El pacto o contrato de habla artístico como convención cultural interiorizado, es decir las condiciones de enunciación de estas prácticas.

Con ello se trata de delimitar los elementos que posibilitan la clase de significación y el análisis de los actos de arte, el habla plástica, sea pictórica, gráfica, instalación o performática. De modo que así propongo el análisis de las formas de arte como operaciones de enunciación (ilocutorias y perlocutivas) y así se comprenda la estructura y la forma pragmatista del pacto artístico. una de las Las dinámicas les expondré a continuación y con ello termino.

[Diapostiva 20]

1 Dinámica Lo real y su representación

Se les da a leer el texto Del rigor en la ciencia, de Jorge Luis Borges:

“En aquel Imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el Mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad, y el Mapa del Imperio, toda una Provincia. Con el tiempo, estos Mapas Desmesurados no satisficieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio, que tenía el Tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él. Menos Adictas al Estudio de la Cartografía, las Generaciones Sigüientes entendieron que ese dilatado Mapa era Inútil y no sin Impiedad lo entregaron a las Inclemencias del Sol y los Inviernos. En los Desiertos del Oeste perduran despedazadas Ruinas del Mapa, habitadas por Animales y por Mendigos; en todo el País no hay otra reliquia de las Disciplinas Geográficas. ”

Suárez Miranda: Viajes de varones prudentes Libro Cuarto, cap. XLV, Lérida, 1658: (en: *Historia Universal de la Infamia* Editorial Emecé, Buenos Aires)

[Diapositiva 21]

2 Luego se les propone que realicen varios mapas

el primero es el mapa del salón, no se les dan mas instrucciones.

el segundo es un mapa de sonidos del salón

el tercero es uno de olores

el cuarto mapa es opcional, (a veces lo aplico) se les solicita que realicen un mapa cartografía para salir del salón. Una serie de instrucciones que permitan a quie lo lea seguir los pasos para ejecuta la acción. Ello lleva a la idea de programación y de algoritmos como lenguaje codificado de acciones a seguir para lograr ciertos resultados.

Objetivos reflexivos

El tópico central es que caigan en cuenta de que *el mapa no es el territorio*.

De tal modo que se aproximen a la idea de la representación de lo real transformado en una realidad plástica, icónica.

A su vez que se introducen a la categoría de sistema notacional y de sustitución: Un signo es algo, que esta en lugar de otro algo, para Alguien, bajo cierto aspecto. De modo que la comunicación artística depende de los dos polos: el emisor y el receptor para que se produzca la significación

Los alumnos se cuestionan cómo representar el espacio para que alguien más lo comprenda, cómo simbolizar los olores, como comunico en bidimensionalidad los sonidos. <se requiere un instrumento simbólico que compartamos, de donde la Noción nuclear: La convención entre la representación de lo real como realidades culturales y ello nos dará pie a la noción saussureana de sistema de lengua frente al de habla. Así como el concepto de signo como significante y significado

Conclusiones finales:

Como se alcanza a apreciar, esta experiencia didáctica, de la mediación de lo vivido a través de una representación bidimensional, es decir un mapa, genera la reflexión de que el mundo real no se aprehende directamente, si no a través de herramientas simbólicas como el lenguaje verbal que se detona desde la infancia, y el lenguaje visual que es una capacidad que se desarrolla más adelante en el aprendizaje motriz del ojo y la mano y las competencias culturales.

Muchas gracias.

Programa de alfabetización musical en las comunidades yaquis de Pótam y Tórim

Cristian Salvador Islas Miranda

Instituto Tecnológico de Sonora

Departamento de Sociocultural

cristian.islas@itson.edu.mx

Resumen

El objetivo del presente capítulo es describir los resultados de la implementación del programa *alfabetización musical en las comunidades yaquis de Pótam y Tórim*; proyecto financiado por el Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMyC), convocatoria 2017; que se diseñó con el objetivo de capacitar en la lectura de la gramática musical a los músicos tradicionales adultos, a través de sesiones sabatinas de cuatros horas de duración en un lapso de seis meses. Para tal fin se seleccionaron los centros culturales de cada pueblo para impartir los cursos de manera gratuita. Se contó con el apoyo de los promotores culturales yaquis en la difusión y convocatoria de las actividades. Los contenidos de los cursos se adaptaron de acuerdo a los resultados de un diagnóstico, tomando en cuenta los intereses de los asistentes para su capacitación. Por último, se describe las metodologías educativas empleadas en el trabajo de campo y desarrollo del programa.

Música Proyectos comunitarios Formación musical indígena

Introducción

La música es una de las expresiones artísticas más utilizadas alrededor del mundo tanto en el contexto rural como en el urbano, porque es a través de ella que se adquiere características propias de cada grupo, adaptada a su estructura simbólica, ya que es empleada en ceremonias y en distintos espacios colectivos que dan cuenta de las particularidades de los distintos grupos. Las sociedades indígenas del noroeste de México, al igual que en otras partes del territorio nacional, han tenido la fortaleza y apego necesario para seguir conservando una parte importante, de lo que muy austeramente se podría reconocer como su patrimonio musical; en el caso de la comunidad yaqui, ubicada en el estado de Sonora, se ve reflejada en todas sus fiestas y ceremonias, por ejemplo en los diálogos melódicos del arpa y la guitarra que acompañan al pascola o las complejas células polirrítmicas en los instrumentos idiófonos que acompañan al venado.

Hoy en día, la formación musical (tradicional) de los habitantes de la comunidad yaqui, en su mayoría, están en manos de músicos de la tercera edad y no siempre pueden asegurar la continuidad de su legado, por lo que resulta evidente la necesidad de capacitar a las nuevas generaciones en la lectura de partituras con el objetivo de que realicen sus propios registros y creaciones musicales en partituras para que los futuros músicos las puedan interpretar a través de su lectura.

Desarrollo

La pertinencia del programa *alfabetización musical* se basó, principalmente, en el hecho de que la música en la comunidad yaqui juega un papel muy importante en su ecología simbólica, no sólo como entretenimiento sino en sus celebraciones populares de índole religiosa (Varela, 1986), por lo que es concebida como objeto sagrado del culto y de carácter social (*Tabla 1*). Fuera de

este marco se encuentran los cantos populares destinados al pasatiempo y goce de los mismos producidos por agrupaciones musicales locales, interpretando géneros musicales como la cumbia, el norteño, la banda, el mariachi, entre otras.

Tabla 1.

Música y danzas de la comunidad yaqui. Fuente: (Fragmento) Los pueblos indígenas del Estado de Sonora. Atlas etnográfico (Moctezuma, 2013, p. 346). Las palabras en cursiva fueron agregadas por Cristian S. Islas Miranda.

El programa de enseñanza musical se desarrolló en las instalaciones de los centros de cultura

Breve Panorama acerca de la música, danza y personajes rituales entre los indígenas del noroeste.				
<i>GRUPO ÉTNICO</i>	<i>CANTO Y MÚSICA</i>	<i>INSTRUMENTOS MUSICALES</i>	<i>DANZA</i>	<i>TRADICIÓN FESTIVA/RITUAL</i>
Yaqui	Cantos de venado	Raspadores y tambor de agua	Danza del venado	Fiestas patronales y familiares (dedicadas a los santos).
	Sones de pascola	<i>Arpa o guitarra, violín, sistro, tenábaris.</i>	Danza de pascolas	Fiestas patronales y familiares.
	Danza del coyote	<i>Tambor e idiófonos de afinación indeterminada.</i>	Danza del coyote	Danza guerrera.
	Son de matachines	<i>Guitarra, violín, percusiones</i>	Danza de matachines	Virgen del camino, sábado de gloria y santa cruz. Cuaresma, Semana Santa, velaciones y cabo de año.
	Cantos litúrgicos	Maestro y cantoras		Cuaresma, Semana Santa, velaciones y cabo de año.
	Música popular	<i>Guitarra, saxofón, trompeta, teclados eléctricos, trombón, trompetas, batería, guitarrón, bajo eléctrico, guitarra eléctrica, acordeón.</i>		<i>Festivales, eventos comunitarios y familiares.</i>
Elaboración: Proyecto Etnografía de las regiones indígenas de México en el nuevo milenio, región sonora.				

yaqui de Pótam y Tórim, financiado por el Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMyC) en la convocatoria 2017, para desarrollar un programa de educación musical a jóvenes y adultos interesados en el aprendizaje de la lectura musical.

Participantes

Se contó con la participaron 9 mujeres y 17 hombres. La invitación para asistir a las sesiones fue totalmente libre y de asistencia voluntaria. No se utilizaron medios electrónicos o redes sociales para difundir la publicidad, porque el acceso al internet es difícil así que se utilizan medios tradicionales como las invitaciones publicadas en carteles, escritos a mano, que se colocan en el cerco de cada centro cultural.

Los promotores culturales de los centros culturales ejercieron un rol muy importante como difusores de las actividades del proyecto. Al tener identificados a los usuarios frecuentes y a los músicos tradicionales de la comunidad, también los invitaron de manera personal, teniendo diferentes respuestas a su convocatoria como se abordará en los resultados de presente estudio.

Contexto

Los *Centros de Cultura Indígena de Sonora* fueron fundados a partir de 1983 con el objetivo de resguardar los instrumentos musicales tradicionales (arpas, guitarras, tambores e idiófonos utilizados en la danza del venado y pascola) y objetos ceremoniales. Hoy en día cuentan, además, con un acervo bibliográfico de consulta en diferentes áreas de conocimiento como historia, filosofía, literatura, música, teatro, entre otros. El interior del recinto se utiliza para realizar talleres de lengua materna, música tradicional (violín y guitarra) y artes plásticas (dibujo) dirigidos a los miembros de sus comunidades, principalmente público infantil y juvenil. El exterior, una vez al año, alberga los encuentros de pascola y venado y el de música popular yaqui.

Para la ejecución del programa en los centros culturales de Tórim y de Pótam se solicitó autorización de la Dirección del *Centro de Culturales Populares e Indígenas de Cajeme*. El ingreso fue aprobado y se trabajó del 02 de septiembre de 2017 al 25 de noviembre del 2017 en el Centro de Cultura Yaqui de Tórim Capitán "Manuel Molina León". Del 02 de diciembre del 2017 al 24 de febrero del 2018 en el Centro de Cultura Yaqui de Pótam Capitán "Juan María Santeamea". En ambos lugares se efectuaron sesiones sabatinas, gratuitas, con un horario de las 10 a las 15 horas.

Procedimiento de la intervención pedagógica

Los procedimientos de la implementación del programa *alfabetización musical* consistieron en:

- Elaboración del programa de clase y actividades de los talleres con base en un diagnóstico.
- Adquisición de material didáctico y papelería.
- Taller de música en Tórim.
- Taller de música en Pótam
- Evaluación.

Resultados

Cuando se diseña un proyecto se visualiza un posible escenario y una respuesta de la comunidad con base en los objetivos específicos planteados, sin embargo se desconoce cómo será la reacción de la población a la que se intervendrá, a pesar de que se haya realizado un diagnóstico previo y detectado necesidades específicas. En el caso del programa *alfabetización musical*, se proyectó para capacitar a los músicos tradicionales, ejecutantes de guitarra y arpa, pero estos no atendieron la convocatoria, fueron los niños y jóvenes quienes se acercaron de manera puntual a cada una de las sesiones, hasta que se convirtieron en asiduos estudiantes de los temas programados, como se menciona a continuación:

Tórim

Tórim es una comunidad indígena yaqui con más de 360 años de existencia. Fue fundado en 1617 cuando los yaquis aceptaron la presencia de misioneros jesuitas; quienes posteriormente organizaron a los miembros de la comunidad en ocho pueblos a lo largo del Río Yaqui. El nombre

de Tórim proviene de la lengua cahita que significa: *Rata de Campo*. Especie muy común, conocida como neotoma, y abundante en ese lugar (Esquer, 2012).

El primer contacto con el centro cultural fue a través de la promotora María del Rosario Hernández Urzúa, quien ha sido encargada del centro de cultura yaqui de Tórim Capitán "Manuel Molina León" desde hace más de 25 años. Es la coordinadora de las actividades culturales que se realizan en el centro como: talleres artísticos, encuentros, reunión de promotores, guía turística. Se llevó a cabo una entrevista semiestructurada para conocer los usos y costumbres de la comunidad e identificar las características de los talleres que se desarrollan, horarios y la respuesta de la población a las propuestas de formación artísticas. Cabe mencionar que desde un inicio mostró interés en que se realizara el taller de música y disposición para ayudar en los que se requiriera. Una vez establecidos los acuerdos de colaboración, se adquirió la papelería y material necesario para utilizarlo en las clases (Imagen 1).

En la primera sesión, se contó con la presencia de cinco asistentes, de 8 a 21 años, quienes respondieron a la invitación de la promotora cultural. No contaban con conocimientos previos de teoría musical, a diferencia de lo que se esperaba, que eran la presencia de músicos tradicionales o populares para su capacitación en la lectura de música.

Para conocer a los educandos, se realizó una actividad de integración grupal que consistió en presentarse de manera libre diciendo su nombre, edad, escolaridad, si tocaban algún instrumento, intereses musicales y expectativas del curso. Entre las respuestas más repetidas se mencionó que: 1. Todos tenían un familiar (padre, tío, primo) que tocaba algún instrumento, en su mayoría guitarra o violín; 2. Nunca habían llevado clases de música; 3. Les interesaba aprender a tocar la guitarra popular; 4. Conocían los acordes musicales, pero no sus nombres; 5. Les llamaba la atención observar a los músicos en las fiestas. 6. Tiene especial interés en la música banda y norteña.

Con base en la información proporcionada, se realizó un ajuste en los contenidos del programa priorizando la enseñanza de la ejecución de la guitarra popular con el sistema anglosajón para que los estudiantes pudieran escribir y ejecutar los acordes que acompañan las melodías de cualquier género musical.

A partir de la segunda sesión, hubo un incremento de la asistencia, oscilando entre 13 y 15 estudiantes, con el mismo nivel de conocimiento en el área musical e interés por aprender a ejecutar la guitarra. Para atender al número de interesados, se utilizaron las guitarras acústicas facilitadas por el centro cultural.

Contenido

Tema 1. Ejercicios de digitación: mano izquierda. Objetivo: Identificar las cuerdas y trastes de la guitarra mediante ejercicios de digitación utilizando los dedos 1, 2, 3 y 4 de la mano izquierda.
Tema 2. Mis primeros acordes: EM-Am. Objetivo: Ejercitar la memoria muscular mediante la ejecución de acordes sencillos con acompañamientos rítmico básicos.
Tema 3. Ejercicio de coordinación mano derecha con mano izquierda. Objetivo: Distinguir la diferencia entre arpeggio y rasgueo de la mano derecha al acompañar acordes básicos con la mano izquierda.
Tema 4. Mis primeros acordes: EM-Am-GM-Em-DM Objetivo: Distinguir la posición de los acordes mayores y menores en los trastes de la guitarra mediante ejercicios de acompañamiento rítmico básico.
Tema 5. Nombre de los acordes y su escritura. Objetivo: Interpretar los acordes de la guitarra utilizando la nomenclatura inglesa.
Tema 6. Círculo de GM y DM.

Objetivo: Distinguir los acordes que conforman los círculos de Sol mayor y de Re mayor utilizando ejercicios de acompañamiento rítmico básicos.

Tema 7. Los principales círculos empleados en la música popular.

Objetivo: Distinguir los círculos de CM, DM, EM, FM, GM, AM y BM. Utilizando ejercicios de acompañamiento rítmico básico.

Tema 8. Cómo interpretar una canción escrita.

Objetivo: Descifrar el acompañamiento musical que se utiliza en las canciones populares con los ejercicios de acompañamiento correspondiente al género musical.

Observaciones

En el desarrollo de las clases, se detectó interés en los temas abordados. Antes de iniciar la sesión ensayaban los ejercicios de una clase anterior y entre ellos se apoyaban dándose consejos de cómo realizar las diferentes posiciones de los acordes, también solían cargar con alguna piedra para colocarlas como pisa papel y no batallar con el aire que movía sus hojas.

Como producto final los estudiantes presentaron un programa musical, en el jardín del centro cultural, con una duración de veinte minutos, que consistió en la interpretación de tres piezas populares y una selección de los primeros ejercicios realizados en clase: combinación de acordes y círculos armónicos. Se contó con la asistencia de familiares.



Imagen 1. Sesión del programa alfabetización musical en Tórim.

Pótam

Pótam es un pueblo que está situado en el municipio de Guaymas. El nombre de Pótam proviene de la lengua cahita que significa: *Topos*.

El primer contacto con el centro cultural fue a través del promotor cultural y profesor Ismael Castillo Rendón, quien es el encargado del Centro de Cultura Yaqui de Pótam Capitán "Juan María Santeamea" desde hace más de 20 años. Además de sus actividades de promoción cultural, es músico tradicional y profesor de guitarra, violín, arpa, vihuela y guitarrón. Es fundador del primer mariachi femenino "Jiak Usim Jiawai" (Imagen 2). A diferencia de la experiencia de Tórim, el profesor Ismael Castillo solicitó que se capacitará a las integrantes del mariachi a leer partituras porque, en sus palabras: "a mí me enseñaron unas monjas, pero nunca le entendí", por lo tanto conocía las ventajas que conlleva aprender a leer música.

Al igual que en Tórim, también se le realizó una entrevista semiestructurada para conocer los usos y costumbres de la comunidad e identificar las características de los talleres que se desarrollan, horarios y la respuesta de la población a las propuestas de formación artísticas. A pesar de que se lanzó la convocatoria para toda la comunidad y se publicó en el exterior del recinto, como es la usanza, sólo asistieron las integrantes del mariachi. En la primera sesión de clase, se contó con la presencia de las ocho integrantes del mariachi, quienes acudieron porque el profesor les solicitó que asistieran de manera obligatoria. No contaban con conocimientos previos de teoría musical, pero sí de ejecución instrumental, por lo que tenían facilidad de interpretar melodías populares en los instrumentos de cuerda: violín, charango, guitarra.

Para conocer a las asistentes, se realizó una actividad de integración grupal que consistió en presentarse de manera libre diciendo su nombre, edad, escolaridad, cuánto tiempo llevaban tocando el instrumento en el ensamble, intereses musicales y expectativas del curso. Entre las respuestas más repetidas se mencionó que: 1. Todas tenían más del año como integrantes del mariachi; 2. Nunca habían llevado clases de teoría musical, lo que sabían era lo que les había enseñado el profesor Ismael Castillo; 3. Les interesaba aprender a leer notas musicales; 4. Conocían los acordes musicales, pero no cómo se escribían; 5. Tenían experiencia tocando en las fiestas tradicionales yaquis, a pesar de que en un inicio no fue bien visto por los hombres. 6. Tenían especial interés en la música banda, pop comercial y norteña.

Con base en la información proporcionada, se realizó nuevamente ajustes en los contenidos del programa priorizando la enseñanza de la lectura musical para que pudieran ejecutar melodías desde la partitura con su respectivo instrumento.

Contenido

<p>Tema 1. Orígenes del nombre de las notas. Objetivo: Identificar los orígenes de los nombres de las notación musical a través de la biografía de Luigi D'Arezzo y su sistema de entonación solmisación.</p>
<p>Tema 2. Solfeo rítmico: valores de notas musicales. Objetivo: Identificar los diferentes figuras que representan valores de nota como las figuras de unidad, octavo, cuarto, dieciseisavo.</p>
<p>Tema 3. Solfeo rítmico: sistema <i>takadimi</i> y sus células rítmicas. Objetivo: Identificar los diferentes figuras que representan valores de nota rítmicas que plantea el sistema "takadimi".</p>
<p>Tema 4. Solfeo melódico: el pentagrama. Objetivo: Identificar la simbología que se utiliza en el pentagrama, desde sus el nombre de las líneas hasta las diferentes figuras que se utilizan en el solfeo melódico: sostenidos, bemoles, armaduras, entre otras.</p>
<p>Tema 5. Solfeo melódico: las líneas adicionales. Objetivo: Distinguir el significado de las líneas adiciones en las notación musicales y su aplicación en el instrumento musical.</p>
<p>Tema 6. Solfeo: combinación de los valores rítmicos con la melodía. Objetivo: Utilizar los diferentes valores rítmicos melódicos para realizar frases musicales de ochos compases.</p>
<p>Tema 7. Aplicación de la notación musical en el instrumento. Objetivo: Aplicar los códigos musicales en el instrumento a través de la ejecución de pequeñas ejercicios musicales.</p>
<p>Tema 8. ¿Cómo leer melodías? Objetivo: Aplicar los códigos musicales en el instrumento a través de la ejecución de pequeñas piezas musicales de doce compases.</p>

Observaciones

La experiencia en Pótam fue lo más apegado al objetivo inicial del proyecto *alfabetización musical*, el hecho de que las integrantes tuvieran conocimientos en la ejecución de un instrumento musical, favoreció que las sesiones y los contenidos fueran más significativos. Por lo tanto se agilizó el trabajo con los contenidos programados y permitió que las estudiantes realizaran más ejercicios que los proyectos.

Sin lugar a dudas el apoyo del profesor y director del mariachi, Ismael Castillo Rendón, fue clave porque siempre estuvo monitoreando la asistencia y conducta de las estudiantes.

Al final presentaron un programa de quince minutos, compuesto por piezas populares mexicanas y obras clásicas occidentales con una extensión de doce compases. Todas las partituras fueron descifradas sin apoyo del docente.



Imagen 2. Con el profesor Ismael Castillo Rendón y las Integrantes del mariachi femenil: "Jiak Usim Jiawai" de Pótam.

Conclusiones

A manera de conclusión, se considera muy importante seguir fomentando la necesidad de formación musical en los jóvenes de la comunidad yaqui, ya que en ellos radica el compromiso y disposición de aprender teoría que les servirá para elevar la calidad de su música e implementar nuevas técnicas de registro a través de los códigos musicales. Solo eso podrá derivar en un verdadero rescate, preservación y difusión de su cultura musical y cualquier otra; ya que dichos vestigios siempre han de encontrarse en los que logra heredarse entre generaciones.

Falta mucho por hacer, sin embargo en esta primera fase de implementación del proyecto *alfabetización musical*, se cumplió el objetivo ya que se asentaron las bases teóricas que permitirán al educando interpretar diferentes géneros musicales, pero se recomienda avanzar en una segunda o tercera aplicación del proyecto para que el nivel de dominio se incremente y el músico sea totalmente autónomo en el manejo de la gramática musical. El pilotaje del presente estudio servirá para afinar las estrategias de difusión o reclutamiento en futuros proyectos de capacitación musical en las comunidades indígenas.

Es inherente a lo anterior instar a los organismos interesados y comprometidos en el apoyo de los antepasados en todas las regiones del mundo, a continuar solventando proyectos comunitarios de diversa índole, para que la vasta riqueza que aún prevalece en las comunidades indígenas quede reconocida y continúe pasando por generaciones; ya tenemos demasiadas

experiencias de solo conocer a las culturas desaparecidas por hallazgos y vestigios mínimos encontrados perdidos en la historia, no puede permitirse que eso siga ocurriendo. Es responsabilidad del gobierno sí, pero también es responsabilidad de las universidades y otros organismos que con sus diferentes grupos colegiados pueden aportar: haga cada quien los suyos.

Referencias

Castro, T. (Coord.), (2011). *Etnias de Sonora*. México: Mora-Cantúa Editores

Cruz, G. (2015). *La escritura autobiográfica como recurso de reflexión crítica*. Recuperado de: <http://ucsj.redalyc.org/articulo.oa?id=13239889007>

Esquer, R. (2012). *Acciones de gobierno y su impacto en el índice de desarrollo humano de la comunidad de Tórim, Guaymas, Sonora 1997-1999*. Recuperado de: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2013/rer/rer.pdf>

ITESM (2017). *Los Yaquis*. Consultado en http://www.mty.itesm.mx/dhcs/deptos/co/co95-832/Proy_2000_S2/CulturasDesierto/Culdes/yaquis.html

Moctezuma J. (2013). *Los pueblos indígenas del Noroeste. Atlas etnográfico*. Editorial: Instituto Sonorense de Cultura. Sonora, México

Patrón, G. (2016). *El progreso espiritual en Sonora. Expediciones, misiones, provincias y danzas yaquis*. México: Asociación para las Bellas Artes, A.C., H. Ayuntamiento de Cajeme, Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno de Sonora

Varela, L. (1986). *La música en la vida de los Yaquis*. Editorial: Gobierno del estado de Sonora.

Propuesta pedagógica de un proceso de enseñanza y preparación técnica del cantante e instrumentista a un concurso nacional. Una visión metodológica para la educación de las artes

Ricardo Villa Contreras.

Hermosillo, Sonora a 20 de enero de 2019

Resumen

¿A dónde vamos y cómo?

¿Qué hace que un grupo hermosillense gane tres años consecutivos (2016, 2017, 2018) en competencias nacionales de arte, aumentando cada vez categoría? Son los Microciclos, como metodología de enseñanza.

Después de 10 años de trabajar en grupos artísticos nace un patrón que marcaba tendencia de fracaso o éxito de grupos los cuales se preparan para concursar en algún lugar del país. El patrón que conduce al resultado favorable de la enseñanza es aquel que está ligado a la motivación interna de alcanzar metas y se caracteriza por la concentración de la tarea y aprendizaje, motivación, atribuciones esfuerzo, estrategias afectivas de aprendizaje y la auto-regulación, (Valencia y Girardo, 1977). ¿Pero qué pasa cuando no existe un método preparativo, o cuando no hay indicadores de aprendizaje? ¿Qué resulta del educador artístico que carece de métodos pedagógicos para enseñar su área y hay ausencia de metas? El fracaso o el estancamiento en la educación (artística o no) se hace presente.

Según Estrategias referidas al aprendizaje, 2006 de editorial UNISON, "La forma que comúnmente utilizan los alumnos para entrar en contacto con los nuevos conocimientos es la memoria y repetir la información, lo que resulta insuficiente e inadecuado al momento de enfrentar una situación en una prueba." Esto mismo pasó cuando al repetir este método antes mencionado se encontraban educandos en enfado por la formación monótona, haciendo que el educador tuviera que buscar distintos métodos para alcanzar las metas específicas y grupales. Ahí se adoptó el trabajo por Microciclos. El microciclo es una serie de sesiones realizadas durante días, cuyos contenidos apuntan a lograr objetivos de una etapa de entrenamiento (Esteve, 2013). Este periodo de tiempo comprende desde 3 a 14 días, (Platonov, 2001). La estructura del microciclo depende de los objetivos generales del entrenamiento artístico y por eso estará acorde a las metas del educador y los objetivos a alcanzar.

A partir de la unión de distintos marcos teóricos esta metodología dio resultado. Al ponerlo en acción los alumnos empezaron a familiarizarse con el argumento principal del aprendizaje, los objetivos claros a alcanzar, su rol educativo dentro del grupo, los conceptos y los principios técnicos de todo el proceso.

Se trabajó por 8 semanas en 2 etapas, obteniendo estratégicamente logros en cada una de ellas. Se muestran resultados donde algunos conceptos de psicología educativa se hicieron presentes; reforzadores, modificación de conducta, adquisición de repertorio conductual nuevo, indicadores de aprendizaje, y logro por objetivos. Es así como este trabajo-propuesta desea compartir los hallazgos obtenidos con una visión metodológica distinta para preparar a un grupo de cantantes e instrumentistas a un concurso nacional y sus resultados positivos a favor de la educación del arte.

Palabras clave: Indicadores de aprendizaje, Adquisición de conducta, Microciclo arte.

Fecha del envío de resumen: 31 de octubre 2018

Introducción.

Al permanecer inmerso en la interacción con los sujetos del proceso educativo hacia el concurso nacional, se comprendió la perspectiva que se tiene sobre el aprendizaje artístico, así como la

dificultad que representa la sola memorización como estrategia de estudio, o el puro método de repetición de la información como actividad común en ensayo. Debido a lo antes mencionado, se conjuga la ciencia del deporte con la pedagogía musical, y sea crea el proyecto por microciclos, que no es más que la adaptación de una serie de estrategias de planificación de objetivos claros para darle paso a una nueva manera de enseñanza del arte, que puede ser medible, evaluada, y que representa una motivación más grande para alcanzar nuevos aprendizajes por parte de los sujetos que estudian. La evaluación pone especial interés en el análisis de las diferencias entre los objetivos a alcanzar y los resultados obtenidos: "evaluar es comprender y valorar los procesos y los resultados de la intervención educativa" (Pérez, 1998, p. 57).

Objetivo General

Los cantantes desarrollarán un aprendizaje más favorable en los conceptos de adquisición de conductas específicas, así como su elevación calificativa musical a través de la propuesta pedagógica y trabajo por microciclos en el arte como una nueva opción que mejora el aprendizaje por objetivos.

Objetivos específicos

- Se dará a conocer la metodología.
- Se abrirá campo a nuevas propuestas de innovación educativa.
- Conjugar la educación, pedagogía, psicología, y más ciencias, a favor del arte en Hermosillo, Sonora.
- Se describirá el proceso que el proyecto ha llevado por 3 años consecutivos.
- Se compartirán los alcances positivos obtenidos en repertorios conductuales, musicales y de desarrollos individuales en cada sujeto.
- Abrir el panorama para la discusión de un futuro campo para investigar cuantitativamente el alcance de los microciclos dentro de la enseñanza artística. O tal vez crear nuevos caminos de enseñanza a partir de los propios ciclos didácticos.

• Pregunta.

¿Es posible que la concepción del proyecto pedagógico por microciclos sea un aporte metodológico que aporte resultados favorables y positivos para una innovación educativa de las artes?

• Hipótesis.

La integración de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en conceptos claros, metas definidas, alcanzables, con posibilidad de evaluación y resultado llamados microciclos constituyen un instrumento de acción pedagógica con resultados positivos y altamente favorables.

• Metodología.

Proyecto cualitativo-cuantitativo.

Cualitativo: Porque es de carácter flexible, evolutivo y autorreferencial: se pueden incorporar los hallazgos recientes no previstos (Anatolievna, 2016). También se analiza el comportamiento del grupo específico en sus ambientes naturales (Hernández, 2010). Se participa directamente mediante la interacción con los sujetos que estudian. Se busca explorar, describir y concebir.

Cuantitativo: porque se explicará de qué manera a partir de la implementación del sistema hubo mejores calificaciones, puntajes y porcentuales finales, haciéndose notar que numéricamente hay resultados observables.

- Alcance y Diseño.

Explicativo - Correlacional

Explicativo: ¿Qué efectos tiene que los concursantes lleven la metodología de microciclos en comparación con el grupo control? ¿Por qué los sujetos dentro del proyecto prefieren esta forma de enseñanza comparada con un método tradicional?

Correlacional: ¿Cómo está relacionada la metodología de microciclos con el desarrollo óptimo y elevado de los sujetos de estudios y su manera de aprender? ¿La elección del programa pedagógico apoya a una mejora de resultados comparado con quienes no llevan esa pedagogía? ¿Mejora la calidad y puntuación musical conforme transcurre la propuesta de innovación educativa?

X, variable independiente

Y, dependiente

X ————— > Y

Hi: $r_{xy} \neq 0$

Un mejor proceso pedagógico de enseñanza - aprendizaje impacta directamente en mejorar los resultados de los sujetos que van al concurso nacional.

• Sujetos estudiados.

Grupo A) Femenil 7 20 años promedio

Grupo B) Femenil 7, 20 años promedio

Grupo C) Varonil 7, 20 años promedio

Justificación

- ¿De dónde nace?

La idea se incubó en una necesidad profunda de atender a señoritas apasionadas de la música y sus áreas diferentes ramificaciones, específicamente al percatarme que los estímulos que ellas presentaban para aprender realmente eran contrarios a los que se ofrecían en la educación tradicional de algún curso de música: <llega, apréndete esta canción, y ensáyala>, <vocaliza esta escala y cántala>, motivo por el cual se empieza a desarrollar una idea pedagógica diferente y de ahí la idea de conformar un grupo nuevo con la intención de crear un nuevo sistema educativo.

¿Por qué microciclos?

Actualmente el deporte es un área que está profundamente empapada de un círculo de investigadores apegados a la ciencia. Buscan cómo mejorar al atleta, cómo desarrollarlo, qué tipología de camiseta le queda mejor, cómo puede nadar o correr mejor, y así multitudes de estudios, propuestas, innovaciones e investigaciones con evidencia que respaldan altamente cada resultado. En la mayoría de las escuelas de Educación Física, más que estar preocupados por formar futbolistas o basquetbolistas están realmente preocupados y motivados en el proceso y como cada semana es crucial para el competidor o el atleta. De ahí crece la idea de poder profesionalizar un proceso educativo para las personas que gustan de arte. La música también tiene ciencia, hay leyes de la física que cuál columna vertebral sostienen el centro tonal, también tiene técnicas, formas, modos... ¿por qué no crear un proceso de entrenamiento basado en pedagogía y didáctica específica que apoye a un entrenamiento del artista; que le cree un proceso, que el cantante viva toda una experiencia formativa, una vivencia educativa de gran valor y que aún con todos esos agregados pueda hacer música.

Explicación del proyecto.

Metodología específica del proyecto

Fecha inicio: 5 marzo 2018

Fecha culminación: 5 julio 2018

Etapas previas

Etapa 1: iniciación (marzo)

Etapa 2: adaptación (abril)

Etapas con microciclos

Etapa 1: mayo 2018.

Etapa 2: junio 2018.

- Se muestra un ejemplo de microciclo en la tabla 3.0 que es la etapa 2 del proyecto con microciclos. Mes de junio 2018.
- La tabla está dividida estratégicamente por semanas repartiendo carga, impacto, ajuste y demás según los objetivos a alcanzar.
- Son un total de 4 microciclos.
- Los microciclos sucesores se definen con planificación basada en metas claras, pero pueden ser variables dependiendo de los objetivos obtenidos en el microciclo que le precede.
- El ajuste, carga, impacto y activación pueden ser variables según el tipo de grupo y su contexto educativo: tiempo de formación y cohesión del grupo, capacidad del Pedagogo en las distintas tareas, sistematización del proyecto y adaptación al mismo, uso correcto de metodología, y los alcances particulares de cada sujeto. El aprendizaje aún se esté en un contexto grupal; siempre será individual (Irigoyen, 2017).

Notas relevantes:

* El mes puede convertirse en mesociclo.

* Un mesociclo pueden comprender máximo un total de 4 microciclos. Un microciclo por semana.

* Varios mesociclos pueden comprender un macrociclo,

* En casos específicos varios microciclos unidos pueden ser un microciclo mayor dividido en dos fases.

Línea de trabajo con grupos control.

• Grupo A

Todo el proyecto trabajado con microciclos como propuesta pedagógica de innovación educativa. Marzo hasta julio 2018.

• Grupo B

No inician con microciclos desde el inicio del proyecto. De las 16 semanas, solamente 8 trabajaron con la metodología.

• Grupo C

Mismo grupo en número, mismas cualidades del educador, mismo educador. Se inicia trabajo septiembre 2018. Mismo tiempo, mismos días y misma duración de ensayos. Nunca se aplica metodología por microciclos. Se trabaja con método enseñanza tradicional, por mismas semanas que con grupos A y B.

Metodología inicial en microciclos.

• El proyecto consiste en estudiar a fondo los microciclos.

- Se estudiarán las diferentes teorías del aprendizaje para poder hacer una adaptación de la ciencia del deporte a la ciencia de la educación y la música.
- Se inicia el proceso de conjugación de las áreas.
- Se implementa adaptación de las fases de microciclos con conceptos sobre pedagogía musical.
- Se realiza planificación de mesociclo (duración de 1 mes), con un total de 4 microciclos (1 por semana)
- Se revisa plan pedagógico para puesta en marcha del proyecto didáctico.
- Se hace reunión con grupos de trabajo.
- Se definen objetivos.
- Se clarifican conceptos y se establecen metas.
- Se comunica y describen los microciclos y la forma de enseñanza - aprendizaje.
- Se inicia propuesta pedagógica

Metodología específica.

- Clases / Ensayos 2 por semana
- Explicación a los alumnos de los indicadores y metas a alcanzar.
- Se parte de la idea de los microciclos como innovación en su proceso de aprendizaje.
- Una vez clarificados los objetivos, se trabaja para ellos.
- Se establece horario y reglas grupales.
- Se establecen roles de trabajo y dinámica de grupo.
- Se inicia con la cuenta regresiva por semana. Ejemplo, microciclo semana 6, luego 5, luego 4 hasta semana 1.
- Se muestran resultados cada 2 microciclos completos. Y se hacen ajustes y adecuaciones al plan educativo.
- Se refuerza lo favorable.
- Se parte hacia el concurso nacional.

Metodología final

- Se revisan resultados.
- Se verifican indicadores.
- Se crea reunión grupal para conversación del proceso.
- Con resultados favorables se crea proyecto para uso como propuesta pedagógica de un proceso de enseñanza. Una visión metodología para la educación de las artes.

Marco Teórico

Según Platonov 2001, un microciclo es un conjunto de sesiones que mantienen la misma estructura. Suelen durar entre 5 y 10 días, generalmente se utiliza la semana y hay diferentes tipos; de Ajuste, Carga, Impacto, Activación, Competición y Recuperación. En la tabla 1.0 se describen tales tipos y su duración.

Tipos de MICROCICLOS		
TIPO	CARACTERÍSTICAS	DURACIÓN
AJUSTE	Nivel medio de la carga total de trabajo. Con disminución de la intensidad.	4 - 7 días
CARGA	Nivel importante y grande de la carga total de trabajo.	1 semana
IMPACTO	La magnitud de la carga de entrenamiento se ajusta a los límites extremos. Acumulación de fatiga y ausencia de recuperación total.	1 semana
ACTIVACIÓN	Bajo volumen e intensidad elevada. Preparación inmediata a la competición.	3 - 7 días
COMPETICIÓN	Implica las actividades inmediatas durante y post de la competición.	3 - 9 días
RECUPERACIÓN	Nivel bajo de la carga total. Promueven la regeneración psicofisiológica.	3 - 7 días

Tabla 1.0. Tipos de microciclos, características y duración.

Armonía vocal:

Montaje de la obra en amplio sentido vocal. Ya sea unísonos, elementos contrapuntísticos, armonía en bloque, acordes extendidos, crescendos, cambios de dinámicas, matices, estilos, y demás.

3. 1. Acordes trabajados y alcanzados en proceso.

Gmaj7	Add9
Gmaj9	m7
G11	m7 (6)
Acorde disminuido	unísono
Bb6	Triada mayor
Am7b5	Triada menor
E7	4 sus
Maj9	

3. 2. Repertorio conductual musical alcanzado

Crescendo.	Ritenuito.
Rallentando.	Matices.



Voz plena.
Gesticulación.
Respiración diafragmal.
Técnica Alexander.
Interpretación y comunicación del mensaje de la obra.

Estética.
Proyección escénica.
Vocales abiertas.
Voz enfrente o atrás.

Arreglo:

Obra completa.

Se trabaja el respeto por la estética y la belleza de la obra en todo sentido interpretativo. Este es el fin musical a alcanzar. Toda propuesta tiene sus indicadores, y parte de la propuesta pedagógica es alcanzar el mayor grado de ejecución basados en la buena adquisición de conductas y el correcto proceso educativo de enseñanza - aprendizaje.

Repertorio conductual:

Conjunto de conductas que es capaz de emitir un sujeto en determinado momento (Catania, 1976). Y el repertorio conductual de entrada es el que ha de establecerse primero si el sujeto carece de ellos. , estos repertorios son la base para la adquisición de otras conductas.

Adquisición de conductas:

La adquisición involucra ya sea un incremento en la frecuencia con la cual ocurre una respuesta, o bien la aparición de una operante que antes no se había observado. Debido a la naturaleza de la conducta operante, estos dos tipos de adquisición realmente no están separados el uno del otro; sin embargo se les distingue por razones de conveniencia. (Reynolds, 1968)

Conductas a trabajar:

Repertorio a alcanzar	
	Sujeto 1
Llegar a ensayo puntual.	
Saluda a compañeras.	
Afinar instrumentos a llegada.	
Llegar y calentar aparato fonador.	
Recordar voces con su subgrupo.	
Aplicar conceptos aprendidos ensayo anterior.	
Reforzar avance.	
Formación estratégica en escenario.	
Descanso y limpieza del lugar individual.	
Atenta escucha para mejora de educación musical.	
Ejecución precisa de su instrumento.	
Ejecución de calidad precisa en su voz.	
Ejecución extraordinaria del arreglo.	
Seguimiento a actividades extras. (Vestido, zapatillas, maquillajes)	
Despedida.	

Tabla 2.0 Se muestra en la tabla el repertorio conductual que se quiere adquirir en todo el proceso por microciclos.

Para motivos de esta propuesta, las técnicas que se utilizaron para la adquisición fueron las siguientes:

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| Reforzamiento Positivo | Encadenamiento |
| Reforzamiento Negativo | Reforzadores condicionados |
| Reforzadores de atención especial | Extinción |
| Reforzadores de participación | Tiempo-fuera del reforzamiento |
| Modelamiento | Castigo positivo |
| Reforzamiento intermitente | Castigo negativo |
| Control de estímulos | |

Implementación de la propuesta pedagógica: *Adaptación microciclo a propuesta pedagógica.*

Una vez estudiados los microciclo, y entendiendo el sistema metodológico se procede a la adaptación.

Se hace un equivalente de lo que sería cada rúbrica del microciclo con su igual en la pedagogía musical. Ejemplo:

Microciclo impacto= ensayos de intensidad alta, con frecuencia elevada de repetición del arreglo musical. 10 veces por sesión con espacio para solución de dudas en tópicos musicales.

Ya adaptadas las características de los microciclos a la dimensión de la enseñanza musical, quedan de la siguiente manera:

Ajuste: montaje vocal e instrumental inicial y medio. Aprendizaje de conceptos importantes.

Carga: Elevar razón fija al alcanzar objetivos cuantificables. Ensayo con repetición de estímulo y elevación de metas.

Impacto: Repetición de canción en cantidades altas. Trabajo arduo de practica y estudio hasta la fatiga y memorización para antes de la prueba.

Activación: conceptos aprendidos y objetivos clarificados. El equipo quiere ir por más. Baja la frecuencia de repetición de canción. Menos repetición crea descanso y cada ejecución más limpia y con belleza artística.

Competición: relajación y concentración para competencia. Implica los repasos y ensayos básicos junto con proceso de enfoque.

Recuperación: vacaciones después de concurso. Recuperación la fatiga. Promueve la recuperación y descanso por esfuerzo y estudio de conceptos adquiridos.

Semana 6: (4 al 8 Junio)

- Emparejamiento calidad vocal nuevas integrantes a viejas.
 - Formación escenario.
 - Posicionamiento.
 - Trabajo con solistas.
- Nuevas conductas correctas aprendidas.

Semana 5 (11 al 15 junio)

- Calidad vocal y trabajo sonido.
- Efectos, dinámicas y Arreglo.
 - Elevar grupo de 70 a 85.
- Entendimiento del Arreglo.

Semana 3 (25 a 29 junio)

Día 1- Acuerdos aretes y peinados.

- Aire y trabajo técnico.
- Elevar Soplando a 90.

Día 2 - Ejercicio diafragma

- Obtener nuevas habilidades técnicas del cantante.
- Cierre mes de junio.

Semana 4 (18 a 22 junio)

- Visita Matices varonil. Crítica al trabajo Matices Femenil.
- Elevar calidad de 80 a 90.
- Visita y plática nutriólogo.
 - Dinámica hilo azul.
- Nuevas habilidades obtenidas



Tabla 3.0 Se muestra una imagen con contenido real de la etapa 2 con propuesta pedagógica con microciclos. En esta imagen se presentan de manera global los objetivos a alcanzar y cómo están segmentados y esparcidos estratégicamente para alcanzar un aprendizaje significativo.

Técnicas de recolección de datos:

Tabla de AFINACIÓN						
Alumno	Semana 6	Semana 5	Semana 4	Semana 3	Semana 2	Semana 1
Sujeto 1						
Sujeto 2						
Sujeto 3						
Sujeto 4						
Sujeto 5						
Sujeto 6						
Sujeto 7						
Sujeto 8						
Sujeto 9						
Sujeto 10						
Sujeto 11						
Sujeto 12						
Sujeto 13						
Sujeto 14						

Tabla 4.0 Se muestra una imagen con contenido real de la etapa 2 con propuesta pedagógica con microciclos. En esta imagen se presentan de manera global los objetivos a alcanzar y cómo están segmentados y esparcidos estratégicamente para alcanzar un aprendizaje significativo.

• Resultados y discusión.

Grupo A

- Mayor afinación y concepción de la obra completa comparada con los demás grupos.
- Mayor rapidez de aprendizaje en montaje por voces.
- Mejor calidad en armónica vocal.
- Mejor ejecución instrumental.
- Elevar calidad del sonido de 70 puntos a 85 en 1 semana.
- Mencionan sentir mucha más facilidad y aprendizaje significativo al tener claro los conceptos a alcanzar y tener especificada los tipos de trabajos.
- Comentan haber vivido un distinto proceso de enseñanza - aprendizaje, que pudieran concluir como la fórmula correcta para aprender en grupo.

Grupo B

- Primeras 8 semanas se sentían confusos en el alcance de objetivos.
- Tenían claro el arreglo pero no entendían la concepción final de la obra.
- Tienen más desafinaciones y descontrol en los matices comparado con el grupo A.
- Presentan desmotivación al tener metas pero no tener método.
- Había sensación de desesperanza al no ver avances significativos.
- Había más frecuencia de conductas no deseadas en la clase, tales como: impuntualidad, distracción, rechazo a las nuevos montajes comparado con el grupo A.
- Dificultad de aprendizaje significativo.

Al aplicar microciclos 8 semanas después del inicio sucedió lo siguiente:

- Hubo un cambio importante. Las conductas de confrontación o no deseadas se fueron extinguiendo.
- Comentan haber sentido un avance significativo en 14 días (2 microciclos)
- Baja la frecuencia de desafinación e incrementa la capacidad de aprendizaje acelerado.
- Elevan su capacidad del 65 al 75 en 2 semanas.
- Se eleva la calidad interpretativa del grupo.

Grupo C

- Presentan avances normales.
- Nada significativo comparado con grupo A y B.
- Motivación normal.
- Aprendizaje variado.
- Mesas claras, avances distintos.
- Grupo se desintegra después de 16 semanas.

Se concluye con que la creación de un plan de trabajo basado en evidencia de la ciencia del deporte en el tema de microciclos es altamente funcional y muy favorable si se utiliza la metodología pedagógica correcta para aplicarla en un grupo artístico de cantantes e instrumentistas como un proyecto de innovación educativa.

• Conclusión

Los microciclos como una propuesta pedagógica aportan una alternativa sistematizada para la mejora en el proceso de enseñanza artística, y es se torna favorable en la actualidad en muchas áreas educativas, y en ese sentido, abre camino para adaptar nuevas líneas didácticas donde la característica principal sea que el individuo pueda determinar si se han conseguido los objetivos que las definen (Moreno, 2009; Pérez, 1998), y con ello seguir teniendo resultados positivos y óptimos en su crecimiento como cantante, músico e instrumentista. Y a la vez que el sujeto se desarrolla paralelamente desarrollamos nuevos sistemas obteniendo de dicha forma una mejora en el campo de la enseñanza del arte con una visión metodológica como innovación educativa.

Referencias

Catania, Ch. (1976) Investigación contemporánea de conducta operante. México: Editorial Trillas.

González, D., Castañeda, S. & Maytoarena, M.. (2006). Estrategias referidas al aprendizaje, la instrucción y la evaluación . Hermosillo, Sonora: UniSon.

Masferrer, D. (2014). Microciclo. 31 de octubre de 2018, de GS-E, Online Education Center Sitio web: https://g-se.com/microciclo_9785-bp-Q57cfb26e7be95.

Platonov, V. N. (2001). TEORÍA GENERAL DEL ENTRENAMIENTO DEPORTIVO OLÍMPICO. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Reynolds. (1968). Compendio de condicionamiento operante. Obtenido de http://www.conductitlan.net/libros_y_lecturas_basicas_gratuitos/g_s_reynolds_compendio_de_condicionamiento_operante.pdf

Metodología Winnberg en México

*⁵⁵**Emelia Reyna Sánchez**

1

La educación musical en México ha tenido cambios sustanciales en los últimos 20 años.

En el estado de Veracruz, durante muchos años, la educación musical en los jardines de niños, en las primarias, e incluso a nivel medio superior, había estado exclusivamente en manos de los profesores normalistas, en el mejor de los casos. Ahora existe una carrera que atiende de manera óptima a ese sector de la población estudiantil.

Se trata de la Licenciatura en Educación Musical de la Universidad Veracruzana. En el año 2000 egresó la primera generación de educadores musicales. Es así como esta carrera cubre un vacío en la atención de la educación musical no profesional.

Por otro lado, en la misma facultad, dentro del antiguo modelo por bloques de la Licenciatura en Música, el cual estuvo vigente hasta 2011, se ofrecía una materia llamada Pedagogía musical; en ella se pretendía, a lo largo de dos semestres, guiar a los alumnos en la importante tarea de enseñar. Sin embargo, la materia fue impartida por muchos años por un licenciado en Psicología que desafortunadamente nunca había tomado clases de música, por lo que la dinámica de la clase consistía sólo en leer un material fotocopiado que el profesor entregaba a principio del semestre y en hacer una exposición semanal de alguno de los temas que allí se encontraban.

Actualmente en la Licenciatura en Música de la Universidad Veracruzana, ahora con un Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) que está vigente desde 2012, se ofrece la materia de Pedagogía para la enseñanza en general; esta asignatura puede ser tomada en un semestre. De este modo, el panorama parece ser muy similar.

Por lo menos en el estado de Veracruz no parece que la pedagogía musical sea primordial en la labor de un músico profesional. No obstante, la gran masa de egresados dedica su labor, en algún momento, a dar clases. Es una realidad que no estamos produciendo más solistas de excelencia que vivan de ser intérpretes exclusivamente. Valdría la pena incluso reflexionar sobre cuántos músicos tienen esa labor en México. Por lo tanto, es necesario asistir a cursos especializados en distintas latitudes si tenemos un poco de conciencia de lo importante que es prepararse como maestros.

Volviendo a mis años de estudiante de licenciatura, mi inquietud por la enseñanza iba *in crescendo*, ya que mis propias dificultades habían hecho que yo buscara métodos y maestros que ofrecieran posibilidades distintas de las que se ofrecían en la facultad. Además, había esperado con ansias llevar esa materia, puesto que tenía la inquietud de dar clases. En medio de esta búsqueda, Gabriel Pliego Carrasco, director de Arte y Cultura del Centro Escolar Cedros y de la Universidad Panamericana, invitó a maestros de talla internacional que estaban trabajando en nuevas metodologías de pedagogía musical, así como a especialistas en métodos ya existentes. Solicité un permiso en la Universidad Veracruzana para asistir a dichos cursos, y con el invaluable apoyo del Dr. Ricardo Miranda y su familia pude asistir a muchos de ellos.

Así, en 2005 tomé clases con la reconocida violinista y maestra Nancy Loken y conocí, a través del curso "Todos los niños pueden", la metodología Susuki. Tuve también la oportunidad de trabajar el

* Mtra. En Estudios Musicales Universidad Veracruzana, Emelia Reyna Sánchez. Docente en Centro de las Artes Indígenas

método Kodaly con la famosa cantante y pedagoga Katalin Szutrély, quien desde 2002 enseña Solfeo, Teoría de la Música, Historia y Entrenamiento Vocal en el Instituto Kodaly de Hungría.

Aprendí de las investigaciones sobre pedagogía musical y el comportamiento de los niños con el método "Cómo educar a tus hijos a través de la música", impartido por María Pilar Carrasco. Además de asistir a muchas otras conferencias sobre cognición y pedagogía musical, se abrió ante mí un panorama fascinante. Tomé por primera vez el módulo I del curso de verificación en la metodología integral "Del oído al corazón", del maestro Lennart Winnberg de la Universidad de Gotemburgo, Suecia. Desde entonces lo he trabajado con mis alumnos, de forma particular, en el Instituto Superior de Música del Estado de Veracruz, en la Universidad de Sonora, en el Centro de las Artes Indígenas y en la Universidad Veracruzana. Además, lo utilizo para mi práctica personal y como capacitadora del método.

Cada una de estas experiencias han sido muy distintas entre sí, pero siempre enriquecedoras para mi persona como músico y como maestra.

2

¿Quién fue Lennart Winnberg y cómo, a partir de sus propias necesidades, ideó este método?

Lennart Winnberg fue profesor asociado de la Academia de Música y Drama de la Universidad de Götemburgo, Suecia. Fue también un hombre carismático, sensible, empático y de una curiosidad e inquietud por la vida que lo volvía sumamente demandante. Durante los años que tuve oportunidad de trabajar con él, pude darme cuenta de lo impresionante de sus planeaciones, tanto de clases como de horarios y calendarios de trabajo. Se entusiasmaba mucho al hablar de lo que había sucedido cada sesión y al desear analizar posibles actividades y soluciones a problemas planteados que debías detenerlo.

Pero ¿cómo era posible tanta energía todo el día? Ésa fue una de las preguntas más recurrentes hacia Winnberg, y para sorpresa sus respuestas eran concretas. Nos enseñaba ejercicios: esa conciencia plena, la concentración y la energía eran algo que se practicaba y estudiaba.

Lennart Winnberg ideó su método después de darse cuenta de que él mismo, cuando era pequeño, no podía poner atención un tiempo prolongado en una sola actividad. Nutrido de su experiencia como maestro de teoría musical y de su entrenamiento auditivo y mental, así como de una metodología de la enseñanza y un esfuerzo por hacer que los alumnos aprendieran música de una forma fácil, publicó en 1999 "Del oído al corazón", la forma fácil de hacer música.

Winnberg, de acuerdo con la teoría de Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples, partió de la idea de que no todos aprendemos de la misma manera. Algunos enfocamos nuestra atención en lo que escuchamos; otros, en lo que vemos; otros más, en lo que sentimos mientras estamos en una clase, etcétera. Por ende, los medios que utilizamos para retener el aprendizaje son diversos. En otras palabras, una persona muy visual necesita escribir para ver sus apuntes una y otra vez, mientras que alguien auditivo prefiere repetir en su interior lo que ha escuchado en clase sin necesidad de copiarlo. Así, cada uno utiliza diferentes herramientas.

3

¿Qué es el método "Del oído al corazón" o Método Winnberg?

Del Oído al corazón es un método en una serie de textos de ejecución y aprendizaje musical mediante el método auditivo. Los libros están pensados como un complemento para los libros de enseñanza usados en las escuelas de música, y libros de enseñanza para estudios de ejercitación musical mediante la audición. (Winnberg, 1999).

Los materiales del método consisten en una serie de libros de melodías, libros de ritmos y sus respectivos discos. Por ejemplo, los libros de melodías I, II, III y IV vienen acompañados de discos, los cuales tienen grabadas melodías y acompañamientos en canales distintos para utilizarlos con diferentes ejercicios. Las melodías más fáciles se encontrarán en el principio de la serie, y éstas están

compuestas de tres o cinco notas. Primero se trabaja con frases de un compás de 4/4, y después con frases de dos compases de $\frac{3}{4}$. Cada melodía contiene un ejercicio de audición con el que se recomienda comenzar, ya que sirven para trabajar matices, ornamentos y articulaciones.

A través de los ejercicios propuestos en el método se desarrollan habilidades como cantar y tocar de oído, solfear de manera relativa mediante la práctica de la solmización, improvisar rítmica y/o melódicamente, leer y escribir notación musical, trabajar en equipo y escuchar.

Lennart Winnberg, en su libro *Melodías I*, específicamente nos dice que imitar una melodía cantando, imitándola con nuestro instrumento y repitiéndola en silencio en nuestro interior, aumentará nuestra capacidad para registrar frases completas en nuestra "grabadora interior": hará, pues, que estemos más preparados para escribir lo que se ha escuchado y mejorará la capacidad espontánea de audición. También menciona que cantar utilizando los grados de la escala, cantar utilizando el nombre de las notas y utilizando los nombres de la solmización, hará que seamos conscientes de la relación interna entre las diferentes notas y será buena preparación para escribirlas.

Ahora bien, para que todos estos ejercicios sean posibilidades para transitar en el camino de la música de una forma relajada, con confianza, y sobre todo disfrutando de cada uno de ellos, es menester que el maestro esté atento al entorno en donde va a desarrollar cada ejercicio, que sea capaz de observar cuáles ejercicios le son más cómodos al alumno, cuáles le son más ajenos y cómo resuelve los contratiempos.

La comunicación será otro aspecto importante. Hablar en positivo siempre le dará al alumno motivación e impulso, mientras que hablar negativamente lo frenará e incluso lo inhibirá de seguir adelante. Por ejemplo, decir *Te equivocaste, hazlo nuevamente* es muy distinto a decir, *¡Bien!, considero que puedes hacerlo mejor*.

El curso de certificación en este método contempla un apartado especial para hablar del diálogo socrático y diversos aspectos de la comunicación. Escuchar la percepción del alumno será también muy importante, tanto como preguntar *Cómo te sentiste* y decir *Gracias por compartir*. Eso nos dará una idea de qué es lo que el alumno está percibiendo de su práctica o de qué se está dando cuenta, y de qué está consciente o no. Mediante algunos recursos enseñados por Lennart Winnberg, puede lograrse esta práctica por parte de los profesores.

En esta comunicación alumno-maestro también es importante establecer qué significa lo que decimos. Por ejemplo, decir *Estás desafinado* significa eso, pero en ningún momento significa *Eres malo* ni *Me caes mal*. La comunicación asertiva nos ahorrará malos entendidos. Ver más allá del ejercicio en sí nos ayudará a ser más eficientes y eficaces, a tener un resultado exitoso y óptimo en menor tiempo.

Nuestra propia postura ante los ejercicios es muy importante, tanto cuando trabajamos con nuestros alumnos como en la práctica propia. Es imprescindible que estemos conscientes de que también habrá días o momentos en los que lo planeado no resultará como lo esperamos. Los factores externos, como problemas familiares de los alumnos o propios, temas de salud, o incluso el clima, pueden afectar positiva o negativamente nuestra planeación. Sin embargo, todo puede ser utilizado como posibilidad para generar una mejora.

Una metodología es un camino, una herramienta para llegar a un fin. Algunas veces se requiere más que una herramienta para cumplir una tarea. "Del oído al corazón" es un complemento a las clases, no una verdad única ni la panacea que hará a un músico excepcional si se estudia exclusivamente con este método. "Del Oído al Corazón" ofrece un abanico muy amplio de posibilidades para despertar el interés de un alumno a través de sus procesos. Es una herramienta complementaria en las clases grupales de música, es útil en conjuntos, orquestas, clases individuales y en el estudio autodidacta. Y los ejercicios pueden adaptarse a todas las edades y todos los niveles.

La red mexicana de maestros

Lennart Winnberg, desde 1977 y hasta su muerte en 2008, impartió talleres sobre métodos integrales de enseñanza en varios países de Europa, África y América. En 2003 inició su red "Del oído al corazón", que para 2007 contaba con 2 mil 600 miembros en 26 países. Entre 2003 y 2008 impartió numerosos cursos en México, específicamente en la Ciudad de México y en Xalapa, Veracruz.

La estructura de certificación como maestro en su método consistió en 4 módulos. Un requisito del módulo II es volver a tomar el módulo I después de un tiempo de haber trabajado con el método. El cupo para cada módulo es limitado, ya que se trabaja con instrumentos musicales y, en algunos módulos, con reflexiones, exposiciones y clases prácticas con retroalimentación colegiada. Muchos maestros pudieron asistir a los cursos y certificarse, de modo que se creó una gran red mexicana de maestros.

Una de las tareas que debían llevar a cabo los profesores entre módulos eran las sesiones colegiadas en donde, además de practicar ejercicios de mayor dificultad de los que normalmente podemos abordar en clases, se exponían problemáticas, y en conjunto se buscaban soluciones. De esta manera, como maestro podías retroalimentarte de la experiencia de otros. También en estas sesiones surgían muchas dudas sobre el método, las cuales eran resueltas en el camino o con más amplitud en los siguientes módulos.

Volver a tomar el módulo I cuando se está llevando a cabo el segundo abre una perspectiva distinta, pues de antemano ya el profesor conoce las problemáticas que enfrenta en su práctica diaria y resuelve dudas que quizá no se había planteado o que no sabía que surgirían al haber tomado el módulo anterior. Aquí hay que señalar que la práctica colegiada es recomendable en todos los niveles tanto con los maestros que intervienen directamente con el alumno como con otras áreas escolares que tienen injerencia en el aprendizaje.

El método de Lennart Winnberg permite hacer las adaptaciones de acuerdo con las necesidades de quien lo utiliza. Es una metodología integral de educación musical. Lennart hizo siempre énfasis en que lo importante no era convertirse en pequeños Lennarcitos, sino en grandes Juana, María, Ernesto, Miguel o cual fuere el nombre del maestro.

Actualmente en México muchos maestros utilizan el método en sus aulas. No obstante, y sobre todo por cuestiones geográficas, se ha interrumpido la práctica colegiada de los maestros certificados. Retomarla es una tarea pendiente para este 2019.

5

El método en Sonora

Durante mi estancia en Sonora, de 2012 a 2014, tuve oportunidad de trabajar con el método Winnberg en la clase grupal de solfeo y en las clases de pedagogía. En mi experiencia, Sonora es una tierra fértil de jóvenes ávidos de aprendizaje. Si bien la mayoría no comienza su educación musical en la niñez, tienen la virtud de no cargar vicios desde la misma, de modo que trabajar con el método "Del oído al corazón" fue fácil y productivo. Algunos de mis alumnos me cuentan cómo lo llevaron a sus aulas como profesores, y otros, cómo lo utilizaron de manera autodidacta.

Hoy en día, la UNISON tiene muchos hijos egresados de la Licenciatura en Piano, Guitarra o Canto que ejercen la carrera como profesores; bien lo han hecho tanto en academias de música para niños, jóvenes o adultos, como en programas institucionales, universidades y orquestas. La universidad y los alumnos evalúan a sus maestros, y nosotros como maestros debemos evaluar nuestros métodos y nuestra práctica cuando no estamos al amparo de nuestra institución. Aun cuando sea exitoso el trabajo en que nos desempeñemos, debemos estar conscientes de no pensar en un "Ya llegué". Hay que mantenernos en forma mediante la capacitación constante, la práctica y el estudio.

6



La aportación de México a la educación musical

La diversidad y la riqueza de ritmos, culturas y visiones con las que cuenta México, debido a su extenso territorio, hacen que sean igualmente inmensas las posibilidades de aportación a las formas en que enseñamos y aprendemos. Desde los espacios físicos que preparamos para nuestros alumnos, la arena pedagógica, el espacio agradable que disponemos para la enseñanza, los tonos de voz, la manera en que nos referimos entre maestros y alumnos, el vocabulario, las melodías populares que evocamos o de las que echamos mano para hacer alguna referencia o estudiar un tema específico, hasta los repertorios que montamos para un concierto y, por supuesto, nuestro bagaje, brindan innumerables posibilidades. Las presentaciones son prueba de ello: el repertorio que elegimos, el vestuario que solicitamos, la forma en que se conducen en el escenario, todo tiene un sello de quien dirige, del lugar donde se presenta y del lugar de donde proviene.

Por lo anterior, en México es común incluir una melodía popular regional para que el público no asiduo a la música se sienta identificado y cómodo, También se hace por razones políticas o institucionales. Como quiera que sea, cada lugar, cada maestro imprime una huella.

Nuestra tarea es utilizar y seguir buscando las posibilidades que nos permitan hacer y aprender música de una manera fácil y disfrutable. Crecer como personas, como maestros y como músicos, pero sobre todo fomentar en nuestros alumnos la inquietud de seguir descubriendo herramientas pedagógicas de acuerdo con sus necesidades y sus entornos.

7

Comencé esta ponencia diciendo que la educación musical en México ha tenido cambios sustanciales en los últimos 20 años. Aún es común no cuestionar cómo aprendemos, pues estamos muy arraigados a nuestras costumbres y métodos de enseñanza. En muchos lugares, aunque no se diga, de alguna manera se aplica la frase *La letra con sangre entra*.

Es una realidad también que no es exclusivamente México el que está atrasado en materia de educación musical. Difícilmente en las escuelas de nivel básico se atreven a utilizar métodos complementarios o distintos a los que tradicionalmente han utilizado, y lo mismo ocurre en las universidades. Prácticas comunes como siempre sentar a los estudiantes uno detrás de otro en pupitres, con el profesor adelante, con el uso exclusivo de la voz, hasta los insultos comunes de otra época, siguen viéndose en las aulas de las escuelas de música.

Sin embargo, gracias a la tecnología y a la comunicación algunos métodos y actividades han permeado en las aulas y han comenzado a ser aceptados por las academias. Lo reitero: un método, la técnica, es un medio, no un fin. La perseverancia, el estudio constante y ordenado, la atención, la dedicación y la práctica son los medios para llegar a la excelencia musical. Serán unas constantes independientes del camino que se siga y del país en el que estemos, si bien es cierto que también pueden ser una carencia en todos los rincones del mundo. Finalmente esto depende de los individuos y no de las instituciones ni los métodos.

Por otro lado, atrevernos a conocer otros métodos distintos a los que nos han enseñado y a utilizarlos en nuestras clases no es sólo una posibilidad: es necesario e indispensable. Los alumnos cada día demandan más información y quieren ver resueltas sus inquietudes. Los maestros, por nuestra parte, no debemos caer en el miedo ni la apatía, y tampoco pensar que poseemos una verdad absoluta.

El mundo está en este momento volteando a ver a la educación en primer plano, por razones artísticas y culturales pero también como solución a los grandes problemas sociales en que estamos inmersos. Ejemplo monumental de ello es el Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela, mejor conocido como *El Sistema*, fundado por el maestro José Antonio Abreu.

Recientemente orquestas como la London Symphony Orchestra y la Filarmónica de Berlín, además de los programas internacionales con los que colaboran en materia de educación, se unen en sus sedes

a estas actividades creando nuevos espacios y plataformas. Por ejemplo, el 20 de enero de este año, la London Symphony Orchestra compartió en sus redes sociales el diseño conceptual del centro propuesto para la música. La publicación dice: "Un lugar de clase mundial para conciertos y la educación en todos los géneros musicales para inspirar a una nueva generación con un amor por la música."

La orquesta Filarmónica de Berlín, además de su *Digital Concert Hall*, tiene actividades diversas de educación como su laboratorio de la música, sin mencionar las giras, documentales y programas específicos para educación de públicos.

En diciembre de 2018, en Suecia, las *Kulturskolan*, escuelas de cultura, se debatían por una reducción de 100 millones de coronas suecas en el presupuesto que el Parlamento quería aplicar, lo que equivalía a 230 millones de pesos mexicanos menos para el rubro de cultura de los niños. Sin embargo, la población protestó enérgicamente contra esta propuesta y el Parlamento no hizo dicha reducción.

Es el momento de subirnos a este barco, desde nuestras trincheras, desde nuestros terruños, en nuestro amado país. Desde nuestra, realidad a veces paupérrima, hagamos la diferencia. Como la práctica musical, todos los días, poco a poco, hasta que lo note nuestro maestro, nuestros compañeros, nuestros alumnos, en otros estados y, ¿por qué no?, en otros países.

Emelia Reyna
Xalapa, Ver.
Enero 2019

LA ENSEÑANZA DEL ARTE PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE ESTUDIANTES DE INGENIERÍA

Edith Nordahl Mandujano

Universidad Politécnica de Sinaloa

Resumen

Este estudio fue resultado de un proyecto realizado en la Universidad Politécnica de Sinaloa (UPSIN), el cual consistió en incluir educación artística en el plan de estudios de sus ingenierías. Inicialmente se tenía como objetivo fortalecer la formación integral de los estudiantes, sin tener la certeza de cuán benéficos serían los resultados. El desarrollo de este trabajo se aborda desde la metodología cualitativa, específicamente: estudio de casos, a través de la sistematización de experiencias como técnica, ya que fue un caso inédito que en un principio resultó difícil tanto para los alumnos como para los docentes involucrados, puesto se había solicitado hacer cultos a los futuros ingenieros, ¿cómo sería esto posible sin la voluntad de ellos?, evidentemente de la única forma era a través del currículo; es indiscutible que de haber sido extracurricular, los jóvenes no la hubieran cursado, por ello es que tuvo gran impacto y polémica entre toda la comunidad universitaria. Lo cierto es que a pesar de ellos mismos, tuvo resultados favorables.

Palabras Clave: Formación Integral, Educación Artística, Estudio de casos

Introducción

La formación integral es un concepto que se ha vuelto frecuente en los discursos de las universidades, ya que la sociedad actual demanda jóvenes preparados no sólo en "los conocimientos específicos y las técnicas adecuadas para el ejercicio profesional, sino también requiere la internalización de valores, actitudes y formas de comportamiento que contribuyan al estudiante participe en la transformación y el mejoramiento de las condiciones sociales" (Ruiz, 2007, pág. 11) Es decir, las instituciones formadoras de profesionistas, no se pueden limitar a otorgar únicamente conocimiento, las exigencias del presente conducen a la necesidad de formarlos en un modelo de educación sobre los cuatro pilares declarados por la UNESCO en su informe *aprendizaje-un tesoro interno: Aprender para saber, para hacer, para vivir juntos y a Ser*.

La finalidad de la formación integral es ofrecer herramientas necesarias para crecer como individuos, desarrollando todas sus características, condiciones y potencialidades, sirviendo así, para orientar procesos que busquen lograr la realización plena de los seres humanos contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida del entorno social.

Por todo lo expuesto, las universidades están jugando un papel muy importante para que esto se lleve a cabo, ya que no basta el discurso, es necesario llevarlo a la práctica, para esto la mayoría de las instituciones cuentan con departamentos que coadyuvan en la formación integral, no obstante, esto no garantiza dicha formación a todos los estudiantes, ya que sólo aquellos que se acercan o tienen la obligación de cursar algún programa se ven inmiscuidos, por ello "se puede decir que el currículo es el medio que hace posible que en la práctica cotidiana este propósito sea una realidad" (ACODESI, 2003, pág. 6)

La mayoría de los expertos coinciden en que la Educación Artística es un excelente medio para contribuir en la formación integral de los estudiantes, ya que favorece la actividad crítica y

comunicacional, promueve el trabajo en equipo y la consuecuenta toma de conciencia para la asimilación de valores como la solidaridad, el respeto por la diversidad, la tolerancia, la cooperación y la valoración de la propia identidad. Contribuye en la mejora de la autoestima, el desarrollo de la autoexpresión, del pensamiento creativo, de la salud mental y física, pero más allá de eso, "el valor de la aportación del arte en la educación reside en que al proporcionar un conocimiento del mundo, hace una aportación única a la experiencia individual" (Eisner,1995).

La Educación Artística se define como el medio por el cuál los jóvenes adquieren habilidades estéticas, sensibles y creativas para su desarrollo personal, es decir favorece "la educación íntegra de la personalidad de cada alumno" (Acha, 2001, pág. 15). Esto significa que es una asignatura centrada en los procesos, ya que su principal interés radica en potencializar habilidades físicas, intelectuales y emocionales, logrando formar mejores seres humanos Y profesionistas. Será a través de sus lenguajes de comunicación (danza, teatro, música, plástica) que los desarrolle, es probable que se obtengan buenos resultados, pero el énfasis estará en el proceso que experimentará cada joven para llegar a ese resultado. Cabe destacar que la finalidad de esta asignatura en nivel superior es formativa, no la creación de artistas.

Es por ello que a partir de Octubre de 2005 al 2011, en UPSIN, se impartió a diversas generaciones de Ingeniería en Mecatrónica, Biotecnología e Informática, asignaturas involucradas con el arte y la cultura, con la finalidad de romper los esquemas de los estudiantes para el desarrollo de su formación integral, de acuerdo a los registros del diario de campo, esto trajo consigo una serie de reacciones adversas de los jóvenes, con el paso del tiempo al cursar las diversas materias, su actitud fue cambiando, y aunque quizás nunca encontraron una relación directa entre el arte y la ingeniería, se sensibilizaron a los fenómenos artísticos, cambiando su perspectiva.

Se ha de mencionar que al principio fue un poco improvisada ya que hasta para el docente era una experiencia nueva, había demasiada apatía de estos jóvenes, cada sesión se convertía en una búsqueda para captar su atención y convencerles de la importancia de la clase. Conforme fue pasando el tiempo se generaron cambios de actitud, y es ahí donde entra la pertinencia de esta investigación, ya que hubo una transformación que resulta importante comprender.

Lo que hace único este acontecimiento, es el hecho de que cuando no es opcional la asignatura, todos los estudiantes se ven involucrados en las actividades artísticas, por lo que todos reciben beneficios de esta práctica. De ahí se desprende el tema de la investigación, cuyo objetivo es demostrar la importancia de incluir asignaturas de arte y cultura en el currículo de los estudiantes de ingeniería para el desarrollo de su formación integral.

Fundamentos Teóricos

De acuerdo con los planes de estudio de la Secretaría de Educación Pública, en México, se imparte Educación Artística desde la educación preescolar, y permanece en el curriculum hasta el término de la secundaria, los propósitos son muy nobles, pero el tiempo destinado es insuficiente, por lo que en muchas ocasiones se reduce a actividades para presentar en festivales.

A partir de la Educación Media Superior, las actividades artísticas son optativas, se ofrecen en horarios extracurriculares para aquellos quienes desean formar parte de un club o taller, de esta forma se amparan como instituciones preocupadas por la formación integral de sus estudiantes, sin embargo no existe algún recurso que asegure la asistencia de la totalidad a una de ellas, lo mismo ocurre en la Educación Superior, sólo aquellos jóvenes que desde sus casas fueron cultivados en el arte, que acumularon experiencias positivas en estas disciplinas lo seguirán practicando.

Es en este punto donde se cuestiona a las instituciones educativas: si realmente hay un interés en la formación integral de sus alumnos, por qué la Educación Artística no está dentro de su plan de estudios. Es lógico asumir que a las universidades se asiste a especializarse en una profesión, no obstante, ahora todas pretenden ofrecer profesionistas capacitados no sólo en lo académico, técnico

o científico, sino también en su desarrollo humano y formación integral, por lo que la Educación Artística debería ascender de nivel, pues tiene la fortaleza de formar en ambos sentidos.

En la UPSIN, durante las primeras cinco generaciones de Ing. Mecatrónica, Biotecnología e Informática, se incluyeron en el plan curricular asignaturas de Arte y Cultura, en este ejercicio se vieron involucrados todos los estudiantes, esto fue inédito, ya que no importaba si tenían conocimiento, agrado o sensibilidad al arte o no, al ser parte de su plan de estudios era necesario cursarla ya que su valor al promediar sus evaluaciones era el mismo que el de las materias de su especialidad. No fue una tarea fácil, la primera barrera fue la resistencia de los jóvenes al cursar asignaturas artísticas cuando su principal interés era por las ciencias exactas, el primer reto fue convencerlos de la relación entre el arte y la ingeniería, y que aun cuando ellos no encontraran su utilidad tenía una razón de ser. Evidentemente para unos fue más fácil que para otros, por las variables que habían asignado con anterioridad, no obstante lo más relevante de este proceso, es que al pertenecer a su plan de estudios todos los estudiantes se vieron en la necesidad de involucrarse y aprender aún en contra de su voluntad.

Con este ejemplo podemos vislumbrar que la educación artística es un camino hacia el desarrollo de la formación integral de los estudiantes en nivel superior, a través de ella se instruyen habilidades y capacidades de socialización, liderazgo y creatividad, entre otras, sin embargo, al ser actualmente una actividad extracurricular, se carece de la certeza de que todos los estudiantes la reciban, sólo aquéllos con inclinaciones hacia el arte la buscarán, como consecuencia todos aquellos que hayan tenido una experiencia negativa en el área, se consideren sin habilidades artísticas, o simplemente no tengan un gusto o interés por él, quedarán privados de esta formación. No obstante, si fuera parte del currículo se podría garantizar la formación integral de todos los futuros profesionistas.

Bajo estos antecedentes, esta investigación tuvo como finalidad esclarecer el sentido de la Educación Artística en el currículo de nivel superior, en ella se plantea conocer específicamente su impacto dentro del currículo, para el desarrollo de su formación integral, en base a la experiencia de la primera generación de Ingeniería en Mecatrónica de UPSIN. Mediante esta exploración, se desea comprender el significado de esa experiencia en los jóvenes, así como responder los siguientes cuestionamientos, ¿Cómo fue el proceso vivido? ¿Qué beneficios trajo esta práctica?, y ¿Por qué es importante el desarrollo de habilidades artísticas en la formación integral de los estudiantes de Ingeniería en Mecatrónica? Para justificar su existencia dentro del currículo.

Se busca entender el arte como una necesidad dentro de la educación; comprender su influencia hacia la formación integral, poner en evidencia los resultados de esta experiencia, los cuales deben de ser compartidos y difundidos para plantear nuevas propuestas en el ámbito educativo, partiendo de la experiencia que dejó aprendizajes significativos.

Se considera relevante dejar testimonio de este suceso único y significativo, porque a pesar de ser un programa del cual se obtuvieron frutos, donde todos los jóvenes se involucraban, se terminó, por la homologación de todos los planes curriculares de las Universidades Politécnicas, cuyo fin era permitir la movilidad estudiantil, política y económicamente es más fácil desaparecer un área que sólo existe en una institución que analizar los beneficios e implementarla en todas, afortunadamente UPSIN, no bajó su interés por estas actividades, no obstante los procedimientos son distintos y la formación integral no se asegura para todo el alumnado.

Metodología

Se reconoce como metodología el enfoque con el que se aborda el tema, cuyo término "designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos respuestas" (Taylor, 1990, pág. 15). Debido a que se buscaba comprender la significación de la experiencia de los estudiantes de ingeniería al cursar asignaturas de arte y cultura en su currículo, se eligió una metodología cualitativa, ya que se interesa por la descripción y la comprensión de los fenómenos sociales a partir los sujetos involucrados, cuyo

propósito sea “reconstruir una realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido” (Hernández, Collado, & Lucio, 2003, pág. 10); Así, el investigador cualitativo dispone de una ventana a través de la cual puede adentrarse en el interior de cada situación o sujeto.” (Gómez & Flores, 1990, pág. 62).

El método empleado fue el estudio de casos por su carácter único, específico, complejo y que estuvo en funcionamiento. Se considera un estudio intrínseco de casos, porque está interesado en extraer conocimientos de un caso en particular, se requiere descifrar lo que ocurrió durante un proceso en determinado tiempo y circunstancias, es necesario aclarar que no se elige para obtener generalizaciones, “El cometido real del estudio de casos es la particularización”. (Stake, 1999, pág. 20). Como técnica se empleó la sistematización de experiencias, a través de ella se documentó “el modo en que se relacionan esos saberes distintos, esos actores diferenciados, la manera como estos interpretan lo ocurrido y los modos de legitimación que instituye cada proyecto” (Torres, 1996, pág. 14), obteniendo aprendizajes objetivos de las experiencias; el objeto de conocimiento es la experiencia propia, la cual se pretende hacer explícita, organizar, procesar y comunicar los saberes adquiridos de ella, para convertirlos en conocimientos, resultado de la reflexión crítica sobre la práctica. En ese sentido, el tema de la presente investigación está definido por un proceso histórico, cuyos protagonistas fueron los portavoces para reconstruir la experiencia, comprendiendo tanto los factores que intervinieron como los resultados, con la finalidad de incidir en políticas educativas.

RESULTADOS

Las Universidades Politécnicas (UP) surgieron para satisfacer las nuevas demandas establecidas en principio por la UNESCO y posteriormente el PRONAE, las cuales se trataban de un nuevo modelo educativo para los profesionistas requeridos por la sociedad actual: jóvenes capacitados no solamente en lo tecnológico y científico sino también seres integrales y con un fuerte sentido humano. Por lo que al crearse estas instituciones debían responder a los criterios mencionados, la mayoría en sus planes de estudio, anexaron asignaturas de desarrollo humano como valores, ética, liderazgo, etc., pero la Universidad Politécnica de Sinaloa para lograr una verdadera formación integral decidió incluir además de éstas, materias de deporte y cultura.

En general, los planes curriculares de estas instituciones, ofrecen ingenierías en diez cuatrimestres, tienen salidas terminales como técnicos superiores al concluir ciclos de formación, y realizan estancias y estadías en las que el estudiante se vincula con la industria haciendo prácticas relacionadas con su formación.

Cada carrera tiene ejes específicos y transversales, la asignatura denominada Educación Artística y Cultural, se encontraba en los transversales al igual que inglés, desarrollo humano, y deportes. Todas las asignaturas, tenían un valor curricular, de tal forma que seguían los mismos procedimientos que las de especialización, se evaluaba cada corte, se hacían recuperaciones e incluso extraordinarios cuando no acreditaban. De igual forma, las notas obtenidas promediaban igual que las materias específicas, así que si le ponían interés podía serles útil para subir su promedio general.

El contenido de la asignatura no se desarrolló como tal hasta que culminó el primer cuatrimestre que se impartió, esto por los procedimientos de contratación, lo que significó que se partiera de la encomienda de *hacer cultos* a los futuros ingenieros, redondear su percepción y romper sus paradigmas. El curso se enfocó al estudio de la Historia del Arte, haciendo una correlación con hechos y costumbres de la cultura actual. Este curso fue el examen diagnóstico para determinar los contenidos de los siguientes cuatrimestres. Entonces se hizo el primer diseño curricular basado en las deficiencias los jóvenes, pero pensado en apoyar la formación integral de los mismos. La materia fue planeada en cuatro módulos, que se alternarían con las materias de deporte, en periodos cuatrimestrales, el tiempo destinado era de dos horas a la semana.

Cada módulo buscaba fortalecer su crecimiento personal como individuos y profesionales. En el primero se pretendía acercar al educando con el arte, que obtuviera perspectivas generales desde sus inicios, conociera las diferentes expresiones que existen, desarrollando su pensamiento crítico, su sensibilidad, su capacidad de observación, entre otras cualidades.

El segundo, atendía la expresión escrita de los estudiantes, el objetivo era que fueran capaces de redactar un texto fluido y coherente, sin faltas de ortografía y que lo pudieran distinguir; por el nivel que se encontraban era muy importante que los estudiantes fueran capaces de elaborar documentos escritos de buena calidad, y solamente con el constante ejercicio de su redacción y ortografía lo lograrían.

En el tercer módulo, se abordaba la expresión verbal y corporal a través del teatro, en este cuatrimestre se les brindaban las herramientas para que tuvieran una clara dicción y un adecuado desenvolvimiento ante un público. Por otro lado, se realizaban ejercicios para desarrollar su capacidad de observación, percepción, atención, imaginación, solución de conflictos, etc.

En el cuarto, el séptimo arte era el tema central. La justificación radicaba en que el cine fusionaba todas las artes con la tecnología, razón por la cual resultaba interesante que estuviera dentro del programa, ya que era la muestra de que el arte y la tecnología pueden trabajar juntos. Asimismo, se continúa reafirmando su pensamiento crítico, atención, observación, percepción, y demás elementos que se planteaban desde el inicio.

Notablemente no todas las artes estaban contempladas en este programa, ello se debía a que el objetivo era desarrollar las habilidades y destrezas que el arte puede otorgar a los estudiantes para su desempeño profesional, en ningún caso se buscó formar artistas, estos cursos se centraron en los procesos, de los cuales hubo resultados bastantes satisfactorios.

Posteriormente, por el modelo educativo de las Universidades Politécnicas, el mismo currículo se diseñó en competencias y se les otorgaron los siguientes nombres:

1. Introducción al Arte y la Cultura
2. Seminario de Expresión y Comunicación
3. Expresión Escénica
4. Seminario de Artes Audiovisuales

En la primera generación, es hasta el tercer módulo que le toca llevar el programa más estructurado, ya en EBC, lo cual favoreció el desarrollo de los cursos posteriores. La ventaja del modelo educativo de las UP es la flexibilidad del currículo, lo que permitía cambiar y/o actualizar los contenidos, así que lo que no funcionaba se modificaba para el siguiente curso, desafortunadamente a la primera generación le tocó iniciar esta aventura, la cual no fue fácil. De ahí que a través de este trabajo buscó comprender los resultados de esta experiencia debido al gran impacto que ocasionó en sus estudiantes por la escasa relación que ellos observan entre el arte y la ingeniería.

Cuando se inició el primer curso, los jóvenes no tenían una idea clara de lo que verían en la asignatura e incluso levantó expectativas entre los profesores quienes preguntaban a los estudiantes ¿qué hacían en artes? Todos querían dirigir la materia o dar sugerencias, por lo que los maestros se veían comprometidos a atenderlas.

Los jóvenes se ausentaban con frecuencia, no cumplían todas sus actividades, no le daban importancia a la asignatura hasta que se dieron cuenta de su influencia en el promedio general. Desde este primer curso se pudo observar una clara resistencia hacia a la asignatura y su poco interés en el arte y la cultura; se justificaban en qué no había la necesidad de cursarla para ser buenos ingenieros, tomando de ejemplo a sus maestros quienes no habían cursado asignaturas de este tipo, por lo que sólo era de relleno.

Su segundo curso fue más breve porque se compartía con sus estancias, eran sólo dos meses y medio para desarrollarles y mejorarles su expresión escrita, la cual era muy deficiente. Este curso tuvo mayor

asistencia que el primero, ya sabían que influía en su promedio y que aunque no les gustara redactar adecuadamente, comprendían la necesidad en su desarrollo profesional.

El tercer curso, retomó la duración cuatrimestral, fue más práctico y sencillo para ellos, ya habían asimilado la idea que tenían que cumplir, por un lado y por otro, las actividades fueron ejercicios de dicción y de escena, crearon libremente un sketch y lo representaron, por lo que todo el trabajo se hizo en las horas clases, les pareció muy divertido, trabajaron en equipo y mostraron mayor disposición en las actividades.

En el cuarto curso, se percibía un cambio radical de actitud, esto coincidía con que anteriormente la asignatura se llevaba por la tarde y en este último curso se integró a su horario matutino. No obstante, ahora había alumnos interesados en los temas, que cuestionaban, escuchaban y tomaban notas.

En este punto se iniciaron las entrevistas que nos ayudarán la comprensión del caso. Como se puede observar, se encuentran dos actitudes diferentes durante los cursos, la primera de rechazo y la segunda de aceptación, esto podríamos entenderlo al conocer sus respuestas en algunas de las preguntas, el rechazo puede ser resultado de su desconocimiento del área, la falta de información adecuada, al ver nula la relación entre el arte y la ciencia, al reconocer que su principal interés está en las ciencias exactas y la escasa utilidad práctica de la asignatura desde su percepción. El cambio de actitud real se da a partir del tercer curso, que coincide con la estructuración de un programa en competencias, la realización de actividades prácticas, así mismo por los cursos anteriores, hay mayor familiarización con el área, se les ha llevado a museos, a recorridos para apreciar la arquitectura de la ciudad y a ver funciones de teatro.

Manteniendo como eje la entrevista realizada, se hará una descripción de las respuestas con algunas observaciones de lo que ocurría en los cursos. En la primera pregunta se aborda su relación en el arte antes de iniciar la universidad, la mayoría carecía de una relación, aunque algunos reconocían haberla tenido por la escuela primaria o secundaria que tuvieron un poco de acercamiento, en otros casos es gracias a la educación recibida en casa. La falta de experiencia en una actividad, puede influir para no considerarla elemental, éstos jóvenes recordaban también algunas experiencias negativas, se les obligaba a realizar actividades artísticas sin conocimiento de causa, por lo que recordaban el malestar que les causaba.

De la otra cara, encontramos a quienes decían tener una experiencia previa, a diferencia de los otros, estos jóvenes coincidían en que realizar dicha actividad les relajaba, les causaba nervios y emoción, les gustaba estar ahí en el escenario o ver los resultados de su trabajo en una exposición. Lo cual confirma los beneficios que puede traer consigo el arte para cualquier persona, en primera darse cuenta que es capaz de experimentar diversas emociones y sensaciones, en segunda, que a través de él, se obtienen productos que impactan sobre otros. Así cuando ellos hacían algún producto les gustaba grabarlo o fotografiarlo, algunos de ellos los subían a las redes sociales, cuando hacían alguna actividad plástica, parecían niños jugando con elementos nuevos, concentrados en su tarea, abstraídos del mundo. Lo mismo al realizar sus cortometrajes, había una emoción constante cuando los veían, tanta que le pidieron a cada maestro que tenían que los viera.

Otro factor que podemos encontrar para entender su rechazo hacia el arte, es que el perfil que manejaban era de un físico matemático, por lo que sus habilidades estaban orientadas en su conocimiento matemático, su gusto por la tecnología e innovación, mismas que los condujeron a decidirse a estudiar una ingeniería, jamás esperaron tener que desarrollar otro tipo de habilidades, muchos de ellos se enteraron que recibirían la materia hasta que tuvieron que cursarla, pensaban que la llevarían como un taller opcional, por lo que su primera reacción al enterarse fue de rechazo, los pocos que sabían algo al respecto se habían enterado por el Rector en turno, por su tutor o algún profesor de tiempo completo. En ese sentido, es una situación compleja, porque los tutores no

brindaban la información adecuada, en ocasiones llevaba un prejuicio implícito, lo que afectaba su comportamiento en el aula.

Con el fin de evitar que esto ocurriera, se hizo una reunión con todos los profesores de tiempo completo para explicarles en qué consistía el programa, previamente había habido un incidente con un tutor, lo cual se considera relevante mencionar: Se había acordado con los estudiantes que se suspendería una sesión, la cual se sustituiría por la asistencia a una determinada función de teatro. Esta experiencia muestra que no todos los maestros estaban de acuerdo en la realización de las actividades artísticas, por lo que cuando emitían su opinión con los alumnos, influían sobre su percepción y actitud hacia la asignatura. Junto con esto había maestros que programaban asesorías en las horas clase, o planteaban sutiles preguntas sobre para qué hacían eso, no se identifica alguna intencionalidad en su cuestionamiento, pero deja entrever que los docentes, sus modelos a seguir, no lo llevaron en su formación.

Otra razón por la que se puede comprender su falta de empatía a la asignatura es que desde su perspectiva *no existe relación entre arte e ingeniería*, era su primera impresión, aunque después de unos segundos, empezaban a vislumbrar posibilidades como la capacidad de expresarse ante un grupo de personas, mayor desarrollo cultural, pero aclaraban que más que una relación con la ingeniería, es con su formación como ser humano. Una minoría entiende tal relación en la creatividad, puesto que ambas necesitan de ingenio para producir ya sea máquinas u obras de arte. Aquí se observa una disminución en su rechazo a la asignatura, se notan cambios, en principio una barrera que niega la relación, pero ellos mismos la bajan argumentando que quizás directamente no, pero si en su desarrollo como persona. Los más cercanos a encontrar la relación se centraban en los procesos creativos, necesarios tanto para el arte como la ciencia. Y queda claro que tienen mayor aceptación cuando se les pregunta qué cambiarían de la asignatura, casi en su mayoría respondió que fuera práctica, desde su percepción más cercana al tercer (teatro) y cuarto (cine) módulo. Argumentaron que cuando se les da teoría es como si se les quisiera hacer especialistas del área, aunque era una cantidad mínima de información la que se les brindaba. Esto confirma que a los estudiantes de ingeniería no les gustan los aspectos teóricos prefieren las partes prácticas, no les gusta que los obliguen a cuestionarse o pensar sobre cosas de las que no perciben utilidad práctica.

Al ser la entrevista semi-estructurada, permitió tocar otros puntos no contemplados hasta que emergieron, éstos nos ayudan a comprender algunas razones que influyeron en su cambio de percepción; uno de los que resaltaron fue el cambio de horario, desde su perspectiva fue muy buena decisión, puesto que no les quita interrumpe sus actividades vespertinas y la pone al nivel de las demás materias y no como relleno. De ahí se abrió el espacio para preguntar si identificaban el cambio en su actitud y los factores a los que se debían, mencionaron el cambio de horario, el conocimiento de la materia, pero aparece una nueva categoría, la empatía con el docente, esto significaba que había la apertura para expresarse y sentirse en libertad y confianza. También hubo alumnos que mencionaron que al no ser optativa la asignatura, había que adaptarse y llevarla de la mejor manera posible.

Vinculado a esto, se les pidió que manifestaran la influencia de los conocimientos adquiridos en la materia, en su desarrollo personal y/o laboral, sorprendentemente, hubo alumnos que cambiaron sus perspectivas a lo largo de los cursos de manera positiva, lo que el docente interpreta como un gran logro. En general los estudiantes encontraron más su utilidad en lo personal, en la capacidad que desarrollaron para apreciar los fenómenos artísticos, en ser mejor como ser humano, alguno en su desarrollo profesional; hubo estudiantes que seguían sin encontrarla.

Finalmente se les preguntó si la materia no fuera obligatoria la cursaran, a lo cual una parte respondió que sí, claro que con dos condicionantes, que el horario se los permitiera y que los temas fueran de su interés. Lo cual significa que probablemente no tuvieran la constancia en la que se vieron inmersos,

y que sólo tomarían lo que fuera de su agrado, dejando de lado aquello que pudiera serles útil por considerarlo aburrido. La otra parte respondió abiertamente que no. Lo que argumenta la necesidad de tener que ser parte del plan de estudios, en aquellos momentos, eran pocos los talleres extracurriculares que funcionaban, se abrían y cerraban conforme a la demanda de los alumnos, por lo que no podía garantizarse la formación integral, en cambio durante las asignaturas los jóvenes se vieron en la necesidad de leer, escribir, crear, diseñar, trabajar en equipo, actuar, bailar, pintar, fotografiar, filmar, editar, etc. No había escapatoria, al finalizar el último curso de Artes Audiovisuales terminaron reconociendo el trabajo logrado durante ese tiempo.

Para complementar este proceso también se realizaron entrevistas a docentes, de las cuales se extrajeron los siguientes resultados:

- ✓ Los maestros al igual que muchos estudiantes no han tenido una formación en el arte.
- ✓ Algunos no comprenden la importancia de la materia dentro del currículo
- ✓ Algunos maestros consideran importante considerar el arte en su formación integral, pero consideran que ya no están en edad de educar.
- ✓ La mayoría de los maestros encuentran una relación entre arte e ingeniería en lo que refiere al momento de exponer, desarrollar proyectos, dibujar, mantener una conversación, pero no en el trabajo de campo de un ingeniero.
- ✓ Algunos maestros han realizado actividades de su materia a sabiendas que los muchachos tenían clase de Arte y Cultura, otros las han pospuesto y algunos más ni siquiera se enteraron
- ✓ Algunos maestros les causa curiosidad saber qué hacen en la materia y cuáles son las finalidades de las actividades.

Esto confirma observaciones hechas, sus percepciones son parecidas a la de los alumnos, tomando en cuenta que los maestros de carrera pasan mayor tiempo con ellos, pueden ser una gran influencia para los muchachos, sin embargo fue sorprendente que no aplicó en todos los casos y que afortunadamente había docentes que estuvieron dispuestos a colaborar con el área, siempre y cuando se comprendiera el objetivo.

A algunos años de distancia, los jóvenes que vivieron esta experiencia han podido madurar sus percepciones al respecto, mediante un cuestionario que se les envió vía internet, se identificaron dos posturas sobre su experiencia:

- 1.- Cuando estaban en la universidad lo veían como tiempo perdido, preferían usar el tiempo para otras materias que consideraban más importantes
- 2.- Interesante, aislado a la ingeniería, pero ayudaba a despejar la mente y ver otro punto de vista, fuera de lo técnico que era la carrera

En cualquiera de las dos posturas reconocen que hubo un beneficio, el desarrollo de la imaginación y la creatividad así como el aprender a organizarse y trabajar en equipo; en su vida laboral han requerido tanto de la parte creativa como la parte tecnológica, la planeación que alguna vez se hizo para una obra de teatro o cortometraje ahora se enfoca para la realización de proyectos como la iluminación de un restaurante. Identifican que las asignaturas les sirvieron para perder el miedo de hacer cosas ante un público, a aceptar las diferencias de ideas de los demás, a ser cooperativo, esto incide directamente sobre la forma de comunicarse y trabajar en conjunto.

Para los mismos que les significó interesante el proceso, les parece una buena aportación, continúan asistiendo a eventos culturales por gusto y la cursarían de forma extracurricular; para quienes lo vieron como tiempo perdido, a la distancia pueden observarlo como algo bueno, que les ayudaba a relajarse entre sus tareas, ya pueden darse cuenta de los beneficios que les trajo.

Finalmente ellos consideran que se debería incluir la educación en el nivel superior porque cualquier profesión requiere de disciplina, el arte fomenta el trabajo en equipo, desarrolla la creatividad, el

respeto a las diferentes ideologías, puede enseñarte autocontrol, a hablar en público y a comprender la esencia más allá del simple vivir.

Después de las entrevistas y cuestionarios queda claro que los estudiantes de ingeniería por sí solos, no hubieran llevado la asignatura de haber sido extracurricular, el hecho de que fuera curricular garantizó la asistencia a los cursos, así como la realización de las diversas actividades, permitiendo un enriquecimiento cultural, ya que se aseguró que todos los estudiantes tuvieran contacto y pusieran en práctica diversas disciplinas del arte como son la danza, las artes plásticas, la literatura, el teatro y el cine, de forma experimental, teniendo en cuenta más que el resultado en sí la experiencia que se generaría al realizarlas.

Así mismo durante los cursos se observó que eran capaces de sensibilizarse a los fenómenos artísticos, concentrarse, divertirse y obtener un buen resultado. Por lo que no hay razón para hacer una división entre la ciencia y el arte, evidentemente el saber sobre la teoría del arte, no les hará mejores ingenieros, pero si el tener la experiencia de trabajar en equipo haciendo una planeación donde se consideren las habilidades de cada estudiante y las desarrollen en un trabajo, tal y como lo hicieron con su cortometraje y la obra de teatro.

Definitivamente, en estos niveles de formación se concluye que es muy importante considerar los intereses de los jóvenes para abordarlos, no es que vayan a determinen los contenidos, sino considerar la forma en que éstos se abordarán. De acuerdo a los resultados de los cursos, el aprendizaje era más fácil mediante actividades prácticas y cuando había una comprensión de lo que hacían, en los aspectos teóricos sólo les parecían significativos aquellos que les daban sentido a las cosas cotidianas. Cuando se expone que la sociedad es producto de su realidad histórica, se hace una correlación de los usos y costumbres actuales con la historia del arte, entonces la educación artística cobra sentido.

Conclusiones

El desarrollo de esta investigación condujo al conocimiento de las razones que hacen comprensible el rechazo de los estudiantes a la asignatura; generalmente se tiene miedo a lo que se desconoce, los estudiantes rechazaban la materia porque no habían tenido contacto con ella, porque sus experiencias habían sido negativas o simplemente porque no encontraban una utilidad práctica para llevarla en sus estudios profesionales. No obstante, la práctica de ésta los condujo a experiencias y aprendizajes que no imaginaron.

De acuerdo a sus entrevistas y los últimos cuestionarios que se aplicaron, hay una conciencia de la influencia de la asignatura sobre su formación integral, hablan de los aprendizajes que les trajo como el desarrollo de la creatividad, la capacidad de planear, de trabajar en equipo, de hablar frente a un público, no obstante aún con esto, hay quienes siguen convencidos que de no haber sido curricular no la hubieran llevado. También identifican los espacios que les brindaba para desestresarse, despejar su mente y hasta divertirse finalmente lo recuerdan como una buena experiencia.

Desde el lado de los docentes involucrados, se determina que la experiencia fue de mucho aprendizaje, quizás por medio de talleres los resultados artísticos son mejores, pero de la forma en que se llevaban a cabo las asignaturas, se influía sobre todo el alumnado, se lamenta que éstas hayan desaparecido de la currícula, ya que se privó de experiencias significativas a las futuras generaciones. Cabe mencionar que el eliminar las materias del plan de estudios obedeció a la iniciativa de la Coordinación de Universidades Politécnicas (CUP) de homologar todos los programas académicos de estas instituciones para permitir la movilidad estudiantil, uno de los propósitos desde la creación del subsistema, a partir del 2009 se da inicio a los nuevos programas y a partir de ese mismo año, en la Universidad Politécnica de Sinaloa se establece el Programa de Formación Integral y Bienestar Institucional, el cual aunque ha tenido muy buenos resultados, no incide en la formación integral de los jóvenes de la misma forma, ya que sólo es necesario llevar un taller deportivo o cultural durante

su primer ciclo de formación para cumplirlo, por lo que el desarrollo de habilidades queda sujeta únicamente a las que puede brindar una sola disciplina, la mayoría de los jóvenes de género masculino se inclinan por lo deportivo, por lo que no vuelven a tener contacto con el arte. Tampoco existen los candados necesarios para cerciorarse que todos los estudiantes verdaderamente los cursen.

Se concluye resaltando la importancia del arte en la vida de todos los seres humanos, no sólo para el contempler y deleite de estas, sino también para la ejecución, el arte brinda la posibilidad de experimentar emociones y sensaciones, de crear e imaginar, de estar en contacto consigo mismo y fuera de sí, de desarrollar habilidades, conocimientos, etc., el arte brinda experiencias significativas que ningún otra asignatura otorgará, por ello tenerla dentro de la educación no es un lujo sino una necesidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, J. (2009). Uso y Funciones de las Artes en la Educación y el Desarrollo Humano. En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. Pimentel, *Educación Artística, cultura y ciudadanía* (págs. 17-23). Madrid, España: Santillana.
- Acha, J. (2001). *Educación artística escolar y profesional*. México: Trillas.
- ACODESI. (2003). *La formación integral y sus dimensiones: texto didáctico*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*. Chile: Universidad de Arcis.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona, España: Paidós Estética.
- BARNECHEA, G. M., & MORGAN, T. M. (2007). *El Conocimiento desde la Práctica y una Propuesta de Método de Sistematización de Experiencias*. Lima: Tesis no publicada.
- Carey, J. (2007). *¿Para qué sirve el arte?* CAREY, John. *¿Para qué sirve el arte?* P. 20: Debate.
- Chávez, E. M. (2004). *Educación Sensorial a través del Arte*. MÉXICO: FONCA-CONACULTA.
- Eisner, W. E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Fandiño, F. J. (2004). El arte y la educación superior. *Educación y Educadores*, 7, 229-235.
- Fernández, T. (2009). Tres posibles sentidos del arte en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23-41.
- Fischer, E. (2011). *La necesidad del arte*. España: Planeta.
- GIRÁLDEZ, H. A. (10 de Junio de 2015). *Organización de Estados Iberoamericanos*. Obtenido de Metas Educativas 2021: <http://www.oei.es/metas2021/expertos19.htm>
- Gómez, G. R., & Flores, J. G. (1990). *Metodología de la investigación cualitativa*. Argentina: Paidós.
- Hegel, G. (1997). Necesidad y fin del arte. En A. Sánchez, *Textos de estética y teoría del arte* (pág. 553). México: UNAM.
- Hernández, S. R., Collado, F. C., & Lucio, B. P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Jara, O. (2010). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. San José, Costa Rica: Alforja.
- Pérez, F. J. (2006). *La educación artística de teatro*. México: Universidad Autónoma del Carmen.
- Pérez, R. C. (2001). La creatividad y la inspiración intuitiva. Génesis y evolución de la investigación científica de los hemisferios cerebrales. *Arte, Individuo y sociedad No. 13(13)*, 107-122.
- Read, H. (1955). *Educación por el arte*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Real Academia Española. (2012). *Diccionario de la Lengua Española*. Obtenido de <http://lema.rae.es/drae/?val=i>

- Real, a. e. (13 de ABRIL de 2015). *Real academia española*. Obtenido de Diccionario de la lengua española: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=imaginación
- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8.
- Ruiz, L. L. (2007). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *UNIVERSIDAD DE SONORA*, 11-13.
- Sánchez de Serdio, M. A. (2010). Arte y educación: Diálogos y antagonismos. *Revista Iberoamericana de Educación*(52), 43-60.
- Sánchez, M. M. (1996). Inspiración y creatividad en la producción y educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad No.8*(8), 13-19.
- Stake, E. R. (1999). *Investigación en estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J., & Bodgan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina: Paidós.
- Torres, C. A. (1996). La sistematización como investigación interpretativa crítica: entre la teoría y la Práctica. 23. Santiago de Chile.
- Torres, C. A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: Reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y Saberes*.
- Vera, P. B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*.
- Vigotsky, L. S. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Coyoacán.

La función del arte y la cultura como detonante para el desarrollo comunitario

Instituto Tecnológico de Sonora

Programa Artístico Terapéutico para la integración grupal, en niños de tercer grado de primaria

Cleofas Nathaly López Rivera

Grace Marlene Rojas Borboa

Ana Cecilia Leyva Pacheco

cleo_lr@hotmail.com

Antecedentes

El arte ha sido un tema de interés universal, el encontrar una sola definición para su significado no ha sido nada fácil para distintos autores. El arte cuenta con múltiples manifestaciones como la danza, pintura, música, teatro, literatura, cine, etc.; sin embargo dicho concepto ha ido cambiando a través de la historia, por las distintas necesidades de cada época (Fernández, 2008).

El término Arte se deriva del latín "ars", su significado es habilidad y destreza para hacer algo (Real Academia Española [RAE], 2016). A través del Arte, la persona o colectivo, expresa sus emociones, pensamientos, ideas, percepciones y sensaciones, desarrollando habilidades creativas e imaginativas. El arte es una actividad humana consciente capaz de reproducir cosas, construir formas, o expresar una experiencia, siempre y cuando, el producto de esta reproducción, construcción, o expresión pueda deleitar, emocionar o producir un choque (Tatarkiewicz, 2001).

Por ende, la educación artística se ha convertido en una asignatura que permite al educando primeramente tener un acercamiento con el arte, canalizar sus emociones y sentimientos y así poder expresarlos por medio de distintas manifestaciones artísticas que son todas aquellas formas que existen en el mundo del arte para su desarrollo. "El valor de la educación artística reside en su facultad de aproximarnos al mundo y sus gentes, porque nos enseña tangiblemente lo que otros piensan, a comprender, admitir y tolerar otras formas de sentir y de pensar" [Venini, (2012) citando a López, (1993)].

Los lenguajes artísticos que se estudian en Educación Básica son las referentes a las artes plásticas, musicales, literarias y corporales; permiten al alumno obtener conocimientos y un panorama general sobre las principales manifestaciones o disciplinas como también se les conoce. Se trata de desarrollar su sensibilidad y conciencia con una visión estética, que aprendan el mundo visual, sonoro, del movimiento, de la voz y los gestos, recuperar su capacidad de asombro y de imaginación, favoreciendo encuentros reflexivos con los lenguajes del arte, así como de la comprensión de sus relaciones con el medio social y cultural en el que viven (SEP, 2011).

Para Augustowsky (2012), existen distintas maneras de relacionar al arte, por ejemplo, asociadas con categorías estéticas, como producto y como experiencia. Como producto, el arte se centra más en el resultado y no en la actividad experiencial en sí. Dicha manera de ver el arte es común entre maestras/os, padres de familia, autoridades escolares, debido a que ordinariamente al público se le



invita a presenciar el resultado del estudio de alguna disciplina artística, por ejemplo, a acudir a recitales, muestras de danza, presentaciones teatrales, entre otras.

Entre los beneficios de fusionar el arte con la educación se incluye la posibilidad de que a través de las actividades artísticas las y los estudiantes desarrollarán habilidades físicas, intelectuales y sociales, del impulso a la creatividad, el reconocimiento de sí mismo, aprovechamiento escolar, además de que se puede considerar como una herramienta para la prevención del estrés o ansiedad, o sencillamente como alternativa de ocio.

Para que el arte sea una experiencia significativa y educativa, en las escuelas se requiere involucrar a las y los alumnos en la práctica de las diversas actividades artísticas en donde podrán reconocerse, desarrollar su identidad como persona e interactuar con los demás, aprender a externar sus aprendizajes vividos a través de un trabajo colectivo (García, 2011).

Por lo tanto, se ha buscado la forma de integrar el arte en la educación formal; y es precisamente en las escuelas, donde el arte tiene un alcance global y al mismo tiempo funge como un apoyo importante y necesario para el aprovechamiento escolar (Agostina, 2008).

En las primarias de México se imparte la materia de educación artística, en la que las y los alumnos conocen de las disciplinas artísticas en su diversidad. Mientras que en secundaria es impartida la materia de arte, en la que las y los estudiantes optan por alguna disciplina en particular, es decir, se ofrece una sola en general.

Según Read (1995, citado por Jade, 2014) "la educación puede definirse como el cultivo de los modos de expresión, consiste en enseñar a niños y adultos a hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas y utensilios"; para este autor lo más importante no es la creación de artistas, sino el desarrollo de todas las capacidades físicas, habilidades intelectuales, habilidades cognitivas, habilidades psicomotrices, etc. con la finalidad de que lo apliquen en lo cotidiano y sirva como competencias para la vida.

La educación a través del arte es una herramienta más que idónea para la transformación de las sociedades, es indispensable para forjar al niño y la niña en un futuro donde cuente con una mejor calidad de vida (Agostina, 2008). Mientras que la educación artística promueve la expresión a través del arte, a su vez el niño va trabajando en su creatividad, en la percepción de su alrededor, autoconocimiento y desarrollo de talentos y habilidades.

Ortega (2008) menciona a Jodorowski (2008) " si el arte no sana, no me interesa"; por lo que partiendo de esa postura, se brinda la posibilidad de promover las expresiones artísticas como herramienta terapéutica, y una de ellas es la Arteterapia. Para la Asociación Americana de Terapia de Arte (2015) considera al término como "una profesión establecida en la salud mental que ocupa procesos creativos de la realización de arte para explorar el bienestar físico, mental y emocional de los individuos, basándose en la autoexpresión artística, la [autoconciencia](#) y el alcance a la [introspección](#)".

Según el Foro Iberoamericano de Arteterapia (FIA, 2007) se utiliza el arte como herramienta, para externar situaciones, conflictos, momentos, problemas o cualquier acontecimiento de la persona, por medio, de un proceso creativo, con el fin de tener un cambio positivo; estableciendo que en el arteterapia se manejan dos áreas, una de ellas compete al conocimiento y uso del arte, mientras que la otra se encarga del desarrollo humano.

Los beneficios del Arteterapia son múltiples, entre ellos están los siguientes: estimula el desarrollo social, reduce el estrés, ayuda a resolver conflictos internos, eleva la autoestima y la autoconciencia, genera confianza, desarrolla la creatividad e imaginación ([Asociación Americana de Terapia de Arte](#), 2015), por lo que se considera relevante integrarla a situaciones educativas o a programas de educación física o de sensibilización hacia el arte. Como técnica de trabajo, dicha Asociación, tiene

prerrequisitos, entre los que se destaca crear un ambiente de relajación para la persona, con música adecuada para crear un entorno ameno, posteriormente se le brinda al usuario material como hojas, colores, gises, rotafolios, recortes, entre otros recursos, para que la persona en cuestión plasme lo que sienta y piense en ese momento; finalmente si así se desea, se comparte la experiencia vivida al Instructor/a y grupo.

Hernández, Collette (2001, citado por Machado, 2016) consideran como antecedentes de la Arteterapia, los trabajos realizados en la Clínica Médica de Observación y Análisis Sistemático de los Fenómenos Perceptibles de los Transtornos de la Mente, conformado por un grupo de especialistas, incluyendo al médico francés Philippe Pinel quien dio gran valor a la ordenación de los albergues de enfermos mentales, e incluyó estrategias terapéuticas basadas en labores sencillas y libres de estrés, sumando algunas actividades artísticas, diseñadas especialmente para personas con desequilibrios mentales.

Después de observaciones realizadas por los psiquiatras del hospital a los enfermos mentales, y de la necesidad de brindar métodos alternativos para su mejoría, se comenzó a fusionar las cualidades terapéuticas con el arte (Hernández, 2001; citado por Machado, 2016).

Se continuaron las investigaciones referentes a los beneficios del arte, afirmando que su función era mejorar y transformar la vida de las personas, por lo cual se amplió al campo de la psicología, considerándose como actividad ocupacional, diagnóstico o como psicoterapia (Machado, 2016).

Uno de los principales impulsores del Arteterapia fue Adrian Hill, quién después de estar internado en un hospital por problemas de tuberculosis en 1938, comenzó a llevar a cabo actividades de pintura, notando un gran cambio en su bienestar emocional, gracias a su proceso creativo Hill compartió su experiencia con los especialistas de la clínica en cuestión, para que actividades de dibujo fueran aplicadas a los internos de dicho lugar (Foro Iberoamericano de Arteterapia, 2007).

Gracias al trabajo realizado por los internos, Adrián Hill en 1943 publica los libros *Art as an aid to illness: an experiment in occupational therapy*, y en 1945, *Art versus illness* (López, 2006). Pero fue Margaret Naumburg en 1947, una de las pioneras en usar el arteterapia dentro de su trabajo como psicoanalista, viéndolo como un proceso artístico, apoyándose en la idea de que "El proceso del arte terapia está basado en el reconocimiento de que los pensamientos y sentimientos más profundos del hombre, procedentes del inconsciente, consiguen su expresión en imágenes mejor que en palabras" (Naumburg 1958, citado por Foro Iberoamericano de Arteterapia, 2007).

Es por esto que se dice que el uso del arteterapia es la mejor herramienta para externar en distintas formas artísticas, todo aquello que no se puede decir por medio de habla.

Tiempo después, Edith Kramer en 1950, fue testigo del trabajo realizado con niños y adolescentes en los campos de concentración en Terezin. Friedl Dicker-Brandeis, comenzó a trabajar como arte terapeuta con los niños de la Wiltwyck School en EEUU, promoviendo una orientación cuya base estaba en las teorías psicoanalíticas, al focalizar su trabajo, no ya en los contenidos inconscientes, sino en la capacidad terapéutica de la propia práctica artística (López, 2006).

En Latinoamérica surgieron acontecimientos importantes para el crecimiento de este tema, como la inauguración de la primera escuela de especialistas en Arteterapia a través de un programa postítulo en Terapias de Arte en Chile, posteriormente se fundó la carrera de pre-grado de Arteterapia en la Universidad Tecnológica del mismo país, además, nació la Asociación Chilena de Arteterapia en el año 2006 (ACAT, 2016).

En el país hay instituciones que realizan su labor en la actualización y formación de arteterapeutas, como es el caso del Taller Mexicano de Arteterapia, A.C. (2016), en el cual se ofrecen cursos, talleres y diplomados a cargo de arteterapeutas reconocidos. También, se cuenta con el Centro Integral de Arteterapia que contribuye a la preparación de futuros arteterapeutas.

Los bloques con los que se trabajó el arteterapia son los siguientes:



Arteterapia. Se utilizan actividades de arte plástico para expresar distintas situaciones, emociones y sentimientos los cuales no pueden ser exteriorizados con facilidad.

Danzaterapia. Consiste en la fusión de la danza con técnicas de psicología, su principal objetivo es la expresión de la interioridad por medio de movimientos dancísticos.

Musicoterapia. Es la utilización de la música con fines psicoterapéuticos con el fin de promover la expresión, creatividad, el entendimiento de sí mismo y del mundo que nos rodea.

Dramaterapia. Por medio del arte dramático se logran fines terapéuticos como el autoconocimiento, desarrollo de la personalidad, integración, trabajar el autoestima y desarrollo de la creatividad.

En el ámbito educativo, es fundamental desarrollar en las y los niños la sensibilidad, la capacidad de asombro, imaginación, de valoración del mundo visual, sonoro, del movimiento, de la voz y los gestos, como parte de la comprensión de las relaciones con el medio social y cultural en el que vive. Las manifestaciones artísticas pueden ser del campo de artes plásticas, musicales, literarias, entre otras áreas, estimulan el intelecto, la imaginación, cogniciones y afectos, integración social, especialmente cuando se dificulta expresar a través de la palabra las experiencias y anhelos; de ahí la relevancia de integrar actividades de arteterapia, danzaterapia, musicoterapia y dramaterapia en el programa denominado Artístico Terapéutico.

Para la carrera de LGDA se planea promover como materia la arteterapia en el programa de estudio 2016, que junto con la danzaterapia, musicoterapia, dramaterapia, son recursos educativos y culturales, que se pueden integrar al proceso de recuperación de la salud física o mental, incluso a nivel de salud comunitaria. Dicha materia pertenece al bloque de educación artística cuya competencia consiste en implementar estrategias de enseñanza aprendizaje a partir de diversas metodologías en el área de las artes escénicas para desarrollar la práctica docente.

Como antecedente de este programa artístico terapéutico, se ubican los siguientes eventos:

Diplomado "Arte como terapia, escuela y comunidad", promovido por el ITSON con el objetivo promover herramientas de arteterapia a estudiantes inscritos, egresados y docentes del bloque de gestión artística del programa educativo LGDA, así como a la comunidad interesada en su función de extensión de la cultura. Dicho diplomado constó de cuatro módulos: Arteterapia, danzaterapia, musicoterapia y dramaterapia, que se desarrollaron en sesiones virtuales y presenciales.

El Programa para la Mejora del Rendimiento Académico a través de las Artes (Promart), que tuvo como objetivo Implementar un programa de música, danza y teatro en las primarias para desarrollar facultades físicas, intelectuales y creativas con impacto en el aprovechamiento académico de alumnos/as de ese nivel educativo. Los resultados de dicho diplomado como del promart han motivado la línea de impulsar el arte y/o sus manifestaciones artísticas, como actividades transversales vinculadas a procesos de educación, recreación y de la salud.

Definición del problema

El ser humano siempre ha tenido la necesidad de comunicarse y pertenecer a un grupo social. Por lo tanto, esta acción, es imprescindible en la vida del humano ya sea de manera oral, escrita o gestual (Crespí, 2011). Es precisamente en la etapa infantil cuando la habilidad de expresión es muy relevante, ya que es vital para el desarrollo físico, emocional e intelectual, es decir, para la supervivencia diaria (Guardia, 2011). Desde pequeños los niños deben desarrollar esas capacidades que le sirven para su desenvolvimiento académico.

Para López (2012) la escuela es un factor primordial para el desarrollo de la socialización, ya que permite el contacto directo con el mundo exterior del niño, incentivando en su interacción; además, de que es en el contexto escolar, dónde comenzará a construir su identidad, hacer amistades, enfrentarse y desarrollarse en distintos contextos de la vida.

Son varios retos que se presentan en los contextos escolares, particularmente en educación básica; uno de ellos es el de integración grupal, ya que hoy en día, se observa que algunos alumnos presentan dificultad para adaptarse a su grupo escolar, lo que ocasiona que estos niños se aparten totalmente de sus compañeros y sean pocas las veces en las que interactúen entre ellos, o en casos muy severos esa interacción jamás se da, impidiendo así el trabajo colectivo en clase.

Carrero (2008) señala que la integración grupal es un proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a vivir juntos con los demás.

El trabajo de manera grupal suele ser una experiencia muy enriquecedora, ya que, al convivir con varias personas se conocen distintas opiniones, diferentes formas de pensar y trabajar. Sin embargo, el manejo de grupos puede ser complejo, por lo que se requiere de distintas técnicas o dinámicas para fortalecer la integración grupal.

Se considera relevante que a través del Programa Artístico Terapéutico, se genere la estimulación adecuada para que las y nos niños se expresen de manera libre y segura, su creatividad, aspiraciones, cogniciones, emociones y afectos, así como el proceso en si conlleve a una mayor integración del grupo y aprovechamiento escolar.

Justificación

Para que el arte sea una experiencia significativa y educativa para estudiantes, se requiere que en las escuelas se promueva la práctica de las diversas actividades artísticas relacionadas con el teatro, la pintura, escultura o música. A través de dichas experiencias se podrán reconocer, desarrollar su identidad como persona e interactuar con los demás, aprender a externar sus aprendizajes vividos a través de un trabajo colectivo. Se ha buscado la forma de integrar el arte en la educación formal; y es precisamente en las escuelas, donde el arte tiene un alcance general y, al mismo tiempo, funge como un apoyo importante y necesario para el aprovechamiento escolar (Agostina, 2008).

A través del Programa Artístico Terapéutico se pretende trabajar la imaginación, las cogniciones/creatividad y afectos, especialmente cuando en un grupo o al individuo se le dificulta expresarlos a través de la palabra.

Algunas de las técnicas de Arteterapia, que pueden ser aplicables al salón de clase por ejemplo: en la elaboración de máscaras y plasmar situaciones o acontecimientos de dolor y felicidad en algo plástico. Se parte de que la arteterapia es un medio para estimular la creatividad e imaginación del alumno/a, que tiene como principal recurso un ambiente relajado y agradable que hace posible que el alumno/a al manipular los distintos materiales de trabajo que se le proporcionan esté en condiciones favorables para plasmar en ellos las ideas, pensamiento, experiencias, emociones que experimenta y/o desea comunicar.

Para trabajar la danzaterapia, se puede realizar con movimientos los diversos estados de ánimo y en parejas danzar con otro compañero como si el de enfrente fuera un espejo. En musicoterapia se pueden emplear materiales de rehuso para elaborar instrumentos y después tocarlos para hacer melodías. Y el trabajo con dramaterapia, consiste en el cambio de roles, ellos eligen a quién querían interpretar, a veces les resulta más fácil expresar sus ideas y sentimientos jugando el papel de otro. Se pueden integrar todas mediante el trabajo de la técnica del circo, dónde todos bailan, actúa, tocan instrumentos o elaboran vestuario o algo visual.

El Programa Artístico Terapéutico surge para fortalecer la relación entre los alumnos, es decir, trabajar a favor de la integración grupal. Para Sánchez (2010), la integración promueve un ambiente propicio para el aprendizaje, sin dejar de lado su diferenciación como individuo autónomo.

Objetivo

Desarrollar un programa artístico terapéutico a través de la aplicación de técnicas de arteterapia, para estimular el desarrollo de capacidades de expresión artística y de integración grupal en los estudiantes de 3er. año de primaria de la Escuela Manuel Ávila Camacho de Cd. Obregón, Sonora.

Método

Se da a conocer el proceso que se siguió para el diagnóstico, aplicación del programa.

Participantes

Participaron en el proyecto niños y niñas de 3er. año de la primaria Presidente "Manuel Ávila Camacho" de Cd. Obregón, siendo 17 alumnas y 13 alumnos, con edades de 8 a 9 años de edad, de nivel socioeconómico considerado medio.

Materiales

A continuación, se dan a conocer los materiales e instrumentos empleados para el desarrollo del proyecto.

Fase de diagnóstico

Para fines de control del proceso de implementación del programa, se utilizó una lista de asistencia. También una lista de cotejo para realizar el diagnóstico del grupo, compuesta por 9 ítems de puntuación dicotómica, en la cual se desarrollaron las actitudes, habilidades y conocimientos de los niños, conformada por algunos aspectos:

1. El rubro de las actitudes costaba de lo siguiente: El niño respeta el espacio de sus compañeros, el niño es capaz de seguir indicaciones, el niño trabaja en equipo y por último el niño muestra interés en realizar las actividades.
2. En las habilidades se encontraba lo siguiente: El niño es capaz de seguir distintos ritmos, el niño tiene facilidad de coordinación, el niño se expresa corporalmente y el niño se desenvuelve en las actividades.
3. En la opción del conocimiento simplemente se analizaron los conocimientos generales acerca del arte.

También se realizó un plan general que estaba constituido por la escuela en la que se trabajó, nombre del proyecto, instructora, periodo, horario y el nombre de la asesora, detallándose los temas a tratar junto con la fecha en la que se impartió.

Plan de clase de la clase de Arteterapia

El primer tema de danzaterapia fue bases teóricas el 16 de febrero de 2016, el tema de las emociones fue el 18 de febrero de 2016, sana sana colita de rana se impartió el 23 de febrero de 2016 y por último danzando mi interior fue el 26 de febrero de 2016.

El siguiente bloque de arteterapia inició con el tema ¿Quién soy? el día 03 de marzo de 2016, había una vez fue el 08 de marzo de 2016, agárrense las manos el día 10 de Marzo de 2016 y se concluyó con manos a la obra el 15 de marzo de 2016.

En musicoterapia el primer tema fue música con mi cuerpo el 05 de abril de 2016, finalizando con la orquesta y mis amigos el 07 de abril de 2016.

Se terminó con el bloque de dramaterapia siendo mi familia el tema que se impartió el 12 de abril de 2016, titireteando fue el 14 de abril de 2016, se continuó con mascarita el 19 de abril de 2016 y se concluyó con colorín colorado el 21 de abril de 2016.

A partir del plan general, se realizaron todos los planes de clase con el siguiente formato: Se debe definir el área artística, lugar de trabajo, semana que se cursa, grupo, nombre de la instructora, el tema y el objetivo que se trabajará. Ver Apéndice 2.

Luego se describe la secuencia de actividades, explicando su apertura, el desarrollo, el cierre, tiempo determinado, espacios, recursos y materiales didácticos y por último que tipo de evaluación se realizará en cada una de ellas. Al finalizar el formato se ponen las observaciones necesarias por clase. Ver apéndice 3, 4, 5 y 6.

Procedimiento

La responsable del Programa para la Mejora del Rendimiento Académico a través de las Artes, fue quién realizó el vínculo directo con la primaria Pdte. "Manuel Ávila Camacho", seguido a esto, se presentaron las autoridades del plantel, ofreciendo dos posibles grupos, eligiendo el tercer grado para realizar la implementación del trabajo antes mencionado.

El proyecto constó de tres períodos, a) Diseño de plan general y descripción de su contenido, b) Implementación, c) Evaluación. Con una duración de 56 horas en total.

Resultados

Según la lista de cotejo aplicada en el diagnóstico y al final se encontró lo siguiente:

En cuanto a las *actitudes* acerca de si respetan el espacio de trabajo, si se es capaz de seguir indicaciones, si trabajan en equipo y por último si muestran interés en realizar las actividades, al iniciar con el diagnóstico solo el 40% fue resultado favorable y al concluir con el proyecto, se obtuvo un resultado del 80%.

En las *habilidades* se identificó sobre si se es capaz de seguir distintos ritmos, si se tiene facilidad de coordinación, si se expresa corporalmente y si se desenvuelve en las actividades, el porcentaje favorable fue del 30% y al finalizar el resultado fue del 50%.

En la parte del *conocimiento* se pudo observar que fue muy poca información que se brindó al grupo. Al terminar las sesiones se obtuvo un resultado del 10%.

En este apartado se presentan los resultados obtenidos, durante todo el proceso de las sesiones, las cuales tuvieron una duración de dos semanas cada una describiendo el avance de los niños y de qué manera se fue logrando la integración grupal.

Durante la primera semana se trabajó el bloque de *danzaterapia* con el objetivo de que los alumnos descubrieran sus posibilidades corporales y poco a poco fueran adquiriendo la confianza para trabajar las dinámicas en parejas o en equipos. También con el apoyo de una lista de cotejo se identificó la problemática antes mencionada dentro del aula.

Fue mientras se realizaba la presentación de cada niño cuando se presenció que el 84% estaba motivado a trabajar, mientras que el 16% de los alumnos se notaban interesados pero no se disponían a trabajar en equipo. A pesar de no ser un porcentaje alto, eran casos muy notorios ya que se apartaban totalmente del resto del grupo.

En la segunda semana se abordó el tema de las emociones por medio de movimientos corporales y al realizar una actividad en pareja, la mayoría de los alumnos la desempeñaron correctamente. Lamentablemente algunas de las dinámicas tuvieron que modificarse ya que los niños no presentaban mucho interés. Sin embargo, una de las alumnas con problemas de integración comenzó a trabajar en pareja, mostrando un buen progreso.

Con lo que respecta a la tercera semana, existió un avance favorable ya que, durante el desarrollo de las actividades, se trabajó directamente con los alumnos que no se desenvolvían con sus compañeros, lo cual fue buena estrategia debido a la confianza que se les transmitió, logrando tener como resultado, el buen desempeño por parte de todo el grupo.

Al trabajar durante la cuarta y última semana de este bloque, en cuestión de la integridad grupal, no se percibió un gran avance porque la mayoría de las dinámicas fueron de manera individual, no obstante, el desempeño de cada niño fue mejor, se notaban más atentos y participativos.

En la primera semana del segundo bloque perteneciente a *arteterapia* se trabajó el tema de la identidad en el niño con dinámicas de creaciones de máscaras, teniendo como resultado la manera en la cual ellos se percibían, dicho trabajo se realizó con todo el material que estaba disponible, los cuáles eran distintos tipos de papeles de colores, tijeras, hojas blancas, resistol blanco, foamy de distintos colores, hilo, estambre, calcamonias, pinturas, brillantina, etc.

A pesar de que en esta sesión la forma de trabajo también fue individual, se veía una mejor relación entre los alumnos ya que el 90% mostró más interacción e interés en el trabajo de los demás, pero el 10% seguía apartándose totalmente de sus compañeros, trabajando desde su pupitre.

Para trabajar la creatividad e imaginación durante la segunda semana, los alumnos realizaron su propio cuento de vida. Para esto, se sometió al grupo a un tiempo de relajación en el cual se indicaba que reflexionaran sobre cómo eran hasta ese momento sus vidas, imaginando colores y texturas para cada momento. Seguido a esto de manera individual debía ser plasmado todo lo que les agradaba y todo aquello que les dolía, con el apoyo del material disponible antes mencionado. Esta clase fue de mucha importancia ya que durante toda la sesión, los niños fueron más tranquilos al momento de relajarse, se percibía más disponibilidad y se comenzó a notar cambios en todo el salón.

Al pasar a la tercera sesión, se continuó trabajando de forma individual, la dinámica que se desarrolló fue el reflexionar todo aquello que a los alumnos les dolía y aquello que les agradaba, a pesar que hubieron buenas participaciones se hicieron cambios en las actividades, ya que la confianza no estaba bien establecida entre ellos y era imposible su realización. En esta sesión los niños comenzaron a compartir con sus compañeros diversas situaciones por las que habían o estaban pasando, lo cual permitió que se conocieran y comprendieran un poco más.

Para concluir con este bloque, durante la cuarta semana, a través de la creación de una obra de arte, los alumnos desarrollaron sus capacidades creativas. Aunque el trabajo seguía siendo individual, se notaba que les motivaba e interesaba trabajar de manera colectiva, demostrando que la integración ya se hacía más notable dentro del salón de clases.

Es importante mencionar que durante el siguiente bloque de *musicoterapia*, se cruzó el periodo vacacional, por lo que se realizaron algunos ajustes en el plan de clases, adecuándolo a únicamente dos sesiones.

Al empezar musicoterapia, se hicieron modificaciones en las actividades, ya que las expectativas fueron más altas de lo que se podía realizar con el grupo.

Mediante la primera dinámica, se notó una participación del 90% la cual consistía en hacer una sola melodía con el ritmo de alguna parte del cuerpo de cada alumno. En esta sesión hubo un retroceso, ya que los mismos alumnos que no trabajaban al inicio, no se desarrollaron durante la actividad.

En la segunda semana de musicoterapia, los niños trabajaron en equipos dibujando orquestas musicales, participando el 100% de los niños. Seguido a esto, cada equipo pasó frente al grupo y con el apoyo de instrumentos musicales reciclados interpretó una canción.

Este bloque fue uno de los cuáles en el que se percibió un buen avance ya que los niños se veían totalmente dispuestos a colaborar, es importante mencionar que la música fue un elemento importante para obtener estos resultados puesto que se comenzaba a notar que el trabajo colectivo se daba con más facilidad.

Se concluyó con el bloque de *dramaterapia*, el cual fue uno de los más complicados a tratar, debido a que los alumnos no tenían ningún tipo de conocimiento o experiencia previa en el área teatral, por lo tanto, el hecho de ejecutar alguna actividad frente al grupo se les complicaba demasiado.

Únicamente el 40% de los niños, desarrollaron un sketch de temática libre durante la primer sesión del bloque antes mencionado. Sin embargo el 60% restante, no lo realizó debido a que se mostraban muy intimidados por sus compañeros.

En la siguiente sesión, se dejó por un lado el trabajo en equipo ya que la dinámica consistía en que cada niño realizara su propio títere con el fin de desarrollar su creatividad e imaginación, seguido a esto, al finalizar los alumnos explicaron el proceso de creación de cada uno.

En la semana tres de este bloque, el 95% de los alumnos participaron en parejas realizando una danza con el apoyo de máscaras. Gracias a este elemento los niños se desarrollaron más libremente.

En la cuarta y última semana de trabajo, los alumnos representaron un sketch con canciones de cri-cri con una participación del 96%. La actividad con la que se concluyó fue una ronda de experiencias en la cual cada alumno explicó todo lo que sintió y aprendió durante todos los bloques.

A pesar que los índices de desintegración en el grupo no eran muy altos, eran casos muy notorios. Al comienzo se detectaron algunos problemas en ciertos alumnos, sin embargo a lo largo de las sesiones estos fueron integrándose poco a poco.

Es necesario mencionar que dicho acontecimiento no fue tarea fácil debido a que los niños no se mostraban nada dispuestos en interactuar con el resto del salón; incluso el único contacto que en algunas veces se presentaba era de forma un poco violenta.

No todos los resultados fueron favorables ya que hubo una alumna en particular que no logró el objetivo deseado. En ninguna sesión se integró con sus compañeros, aunque siempre realizaba los trabajos individuales, se apartaba totalmente en las actividades grupales.

Conclusiones

El objetivo planteado en este proyecto, fue la integración en niños de tercer grado, dicho acontecimiento se cumplió en la mayoría del grupo, hubo cambios muy significativos en los niños pero sobre todo en aquellos casos específicos en los cuales se notaba más índice de desintegración. A pesar del corto tiempo que se desarrolló el *arteterapia*, se percataron los beneficios que otorga.

Como grupo ya había más interacción entre ellos, los niños se mostraban más dispuestos a trabajar en equipo, más atentos con la persona que se encontrara frente al grupo y lo más importante de todo, se percató un gran avance en el desarrollo de cada educando. Es decir, cada alumno demostró una mejor actitud con sus compañeros, desarrollaron la capacidad de poder escucharse entre ellos mismos y lograr trabajar en equipo satisfactoriamente.

El bloque en el cual los niños mostraron más interés fue el de *arteterapia* ya que para ellos era más atractivo debido al manejo de todo el material con el que se contaba (Hojas blancas, hojas de colores, foamy, resistol blanco, tijeras, brillantina, rotafolios, etc.).

Las dinámicas que más funcionaron fueron la creación de su propio cuento de vida o la realización de una obra de arte, ya que por medio de esto se percibió mucha creatividad y facilidad de expresar las situaciones por las que cada alumno había pasado.

Con respecto a la integración grupal, el bloque que más funcionó fue el de *dramaterapia* ya que en su mayoría eran dinámicas grupales lo que favorecía la interacción entre ellos.

Sin embargo su aplicación no fue tarea fácil ya que se presentaron limitaciones en todo este proceso.

El hecho de aplicar dicho programa en escuelas primarias implicó doble esfuerzo, ya que se debía mostrar a los alumnos el *arteterapia* como un tiempo de esparcimiento y no como una materia, lo cual fue complicado porque a pesar de aquellos días de indisciplina se debía ofrecer un ambiente de diversión y juego a los niños.

Otra de las limitaciones que se obtuvieron fue que el grupo en algunas ocasiones no iba dispuesto a realizar todas las actividades planeadas, por lo que se debieron hacer distintas modificaciones en el plan de clase.

Para aplicar con mayor objetividad la lista de verificación, es recomendable que se realice un ejercicio o dinámica en la que se contemple la competencia a desarrollar. Asimismo, se recomienda contar con instrumentos para evaluar la efectividad del *arteterapia* y la evaluación final.

También que se le dé seguimiento a este tipo de proyectos, ya que hay mucha necesidad hoy en día en las escuelas. Se puede percatar que los niños pasan por situaciones muy complejas para su corta edad, surgiendo problemáticas dentro del aula que en ciertas ocasiones se salen de control.

Debido a esto es recomendable que se considere el *arteterapia* por sus múltiples beneficios, ya que, con el apoyo del arte y la psicoterapia, se hace una excelente fusión para primeramente expresar de distintas formas todo aquello que haya ocasionado un conflicto, trauma o temor, logrando brindar esa sanación que se necesita.

Se invita a los jóvenes a prepararse en esta área y que se permitan vivir la gran experiencia que ofrece el impartir *arteterapia*. Cabe mencionar que es una buena oportunidad para crecer profesionalmente pero sobretodo que vean el gran campo de acción que tiene el arte y las innovaciones que adquiere día a día.

Lista de referencias

Agostina, M. (2008). El arte como herramienta social, educativa y la regeneración de los vínculos comunitarios. Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC080671.pdf>

Augustowsky, G. (2012). El arte en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

Asociación Chilena de Arteterapia. (2017). Recuperado de <https://www.arteterapiachile.cl/acat>

[Asociación Americana de Terapia de Arte](https://giruli.wordpress.com/2015/03/10/la-asociacion-americana-de-arte-terapia-aata-define-esta-disciplina-asi/). (2015). *Definición de Arteterapia*. Recuperado de <https://giruli.wordpress.com/2015/03/10/la-asociacion-americana-de-arte-terapia-aata-define-esta-disciplina-asi/>

Carrero, V. (2008). El Papel de la Intervención Educativa y de la Vinculación Afectiva Profesor-Alumno en el Proceso de Realización Humana. Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/170274/carrero_2008_Elp.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Crespí, M. (2011). "Expresión y comunicación". Recuperado de https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=NB98CIQDazUC&oi=fnd&pg=PP1&dq=comunicacion+en+etapa+infantil&ots=Zq2B4gQk_c&sig=VdjNCcAhFOMgDL36dgHT-r81Ws#v=onepage&q=comunicacion%20en%20etapa%20infantil&f=false

Fernández, A. (2008). Concepto de arte e idea de progreso en la Historia del Arte. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=4L64LAvKE2gC&printsec=frontcover&dq=Concepto+de+arte+e+idea+de+progreso+en+la+Historia+del+Arte&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Concepto%20de%20arte%20e%20idea%20de%20progreso%20en%20la%20Historia%20del%20Arte&f=false

Foro Iberoamericano de Arteterapia. (2007). ¿Qué es el arteterapia?. Recuperado de http://arteterapiaforo.org/que_es.html



Guardia, M. (2011) "Comunicarse - Relacionarse: ¿Nuevas formas?, ¿viejos contenidos?" Recuperado de <http://www.temasdepsicoanalisis.org/wp-content/uploads/2011/07/PDF-MONTSEERRAT-GUARDIA1.pdf>

Jade, D. (2014). Definición de arte según Herbert Read. Recuperado de <https://jadedelgadohuggins.wordpress.com/2014/10/18/definicion-de-arte-segun-herbert-read/>

Jade, D. (2014). Herbert Read en su famoso libro, educación por el arte. Recuperado de <https://jadedelgadohuggins.wordpress.com/2014/10/18/herbert-read-en-su-famoso-libro-educacion-por-el-arte/>

López, M. (2006). Creación y posibilidad. Recuperado de
https://books.google.com.mx/books?id=S64YpATLON4C&printsec=frontcover&hl=es&source=gs_bge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

López, I. (2012). "Proyecto 760: Protección integral y desarrollo de capacidades de niñas, niños y adolescentes". Recuperado de
http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2014_proy_boghum/proyecto_760.pdf

Machado, J. (2016). Antecedentes de Arteterapia. Recuperado de,
http://www.academia.edu/8755063/Capitulo_1_Antecedentes_del_Arteterapia

Ortega, P. (2008). "Si el arte no sana, no me interesa". Recuperado de
https://elpais.com/diario/2008/03/12/ultima/1205276402_850215.html

Real Academia Española. (2016). "Concepto de arte." Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=3q9w3lk>

Sánchez, M. (2010). "Proceso de socialización en la educación infantil" Recuperado de
http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_34/M_ROSARIO_SANCHEZ_ROMERO_1.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2011). Programa de Estudios 2011. Recuperado de
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/15233/PRIM_1ro2011_Artistica.pdf

Tatarkiewicz, W. (2001). "Historia de seis ideas Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética". Pág 67. Recuperado de <http://plasticas.dgenp.unam.mx/inicio/introduccion/concepto-de-arte>

Taller Mexicano de Arteterapia. (2016). Recuperado de <http://arteterapia.com.mx/>

Venini S. (2012). Mi camino en la educación artística. Recuperado de
<http://studylib.es/doc/4870292/mi-camino-en-la-educaci%C3%B3n-art%C3%ADstica>



Capacitación en Arteterapia y Danzaterapia a jóvenes universitarios para replicarlos en comunidades

Luis Manuel Peña Rodríguez

Grace Marlene Rojas Borboa

Ana Cecilia Leyva Pacheco

peaguezc13@gmail.com

Introducción

La Línea de Promoción Artístico Cultural bajo la coordinación de la Doctora Grace Marlene Rojas Borboa, cuenta con el objetivo de potencializar el desarrollo de la sociedad a través de la intervención comunitaria con diferentes proyectos artísticos y culturales. Para ello se crea una alianza con el Centro Universitario de Enlace Comunitario (CUEC-ITSON) con el fin de realizar un diagnóstico de las diferentes comunidades de Cajeme, para obtener datos sobre las principales problemáticas que amenazan el desarrollo de la comunidad.

Dentro de la línea, se busca integrar el desarrollo cultural como un factor potencializado del desarrollo y crecimiento humano, pues de acuerdo con la Premio Nobel de Economía Amartya Sen, profesora de la Universidad de Lamont y Harvard; *“la cultura debe ser considerada en grande, no como un simple medio para alcanzar ciertos fines, sino como su misma base social. No podemos entender la llamada dimensión cultural del desarrollo sin tomar nota de cada uno de estos papeles de la cultura”* (UNESCO, 1998).

Contextualización

El programa de Danzaterapia se desarrolló dentro de la Línea de Promoción Artístico Cultural, el cual con un previo diagnóstico de las comunidades de Cajeme se seleccionaron plazas en las cuales el proyecto impactó. Los resultados de dicho diagnóstico enfatizan la falta de intervención de agentes de cambio comunitarios, con la capacidad de mostrarles a niños, jóvenes y adultos diferentes alternativas de desarrollo personal y social.

A través del proyecto de Danzaterapia se buscó otorgar alternativas de desarrollo a los participantes por medio del juego artístico, sin perder de vista el punto terapéutico de cada sesión.

Metodología

La metodología que se aplicó durante el desarrollo de las sesiones fue Core Danzaterapia (Core DT), la cual busca la verbalización y concientización de las manifestaciones kinestésicas y artísticas que se producen durante una sesión, generando aprendizajes y la toma de conciencia a través de la transformación por medio del arte de los conflictos expresados en significados más positivos.

La estructura de la metodología Core se divide en seis etapas según la creadora del método (Sheykholya, 2013), las cuáles para fines de este trabajo se resumirán en cuatro:

1. Trabajo temático o estímulo. Es el primer escalón para desarrollar el resto de la terapia, es el tema que se desarrollará, y este puede surgir a partir de las necesidades o situaciones del grupo, de la realidad social o personal, de la intuición del terapeuta, o del diagnóstico otorgado por un profesional de la salud, ya sea del grupo o de la persona.
2. Exploración danzada. Se exploran los sentimientos a través del movimiento, los movimientos son un conducto y una fuente de expresión de los participantes, les permite expresar aquello que no pueden verbalizar.

3. Hacer Visible lo invisible. Esta etapa permite a los participantes plasmar de manera física sus propios demonios, aquello que los hizo danzar ahora lo podrá construir y enfrentarlo, de una manera agradable y en la que ellos lo pueden manejar y comprender a bases de metáforas.
4. Hacer agua de limón. En esta última etapa es transformar lo que hace daño en algo que se puede digerir, se trata de generar y buscar un cambio.

Por último, pero sin un orden específico, la catarsis. La catarsis es el momento donde el participante se abre a lo que siente, y es por eso que sola se presenta, no respeta un orden ni momento, aparece cuando tiene que aparecer.

Participantes

El total de participantes se conformó por dos grupos de estudiantes de nivel universitario de ITSON, de las licenciaturas en Psicología (LPS) y en Gestión y Desarrollo de las Artes (LGDA), con un total de 4 participantes. Cada uno de los grupos se conformó por un total de 2 personas, de las cuales 3 pertenecen al género femenino y un integrante al masculino, en un rango de edad de 19 a 52 años. Los cuatro participantes tuvieron la oportunidad de poder replicar el proyecto en diferentes escuelas primarias y centros universitarios de Ciudad Obregón, con un total de 63 beneficiarios, los cuales se encontraban en escuelas primarias: con un total de 53 alumnos, de los cuales 30 pertenecen al género masculino y 23 al femenino, con un rango de edad de 8 a 12 años. El resto de los beneficiarios pertenecen a un grupo universitario con un total de 10 integrantes, de los cuales 3 pertenecen al género masculino y 7 al femenino, con un rango de edad de 19 a 25 años.

Proceso

Para conformar ambos grupos se realizó una difusión previa de la Línea, invitando principalmente a los alumnos de ITSON a una reunión informativa, en la cual se dieron a conocer los detalles, al finalizar se realizó un registro de los alumnos conformando los dos grupos: uno los días Lunes de 17:00 a 19:00 horas en el aula A111 del sótano de CITIEC en las instalaciones de ITSON campus Centro, y el segundo grupo los Viernes de 13:00 a 15:00 horas en el aula 3012 en el edificio de Extensión de la Cultura en el campus ITSON Náinari y se dio paso a realizar la calendarización y programación de las sesiones.

Una vez iniciada la primera sesión se aplicó un diagnóstico el cual fue llenado por el instructor, después de la segunda sesión se les asignaron a los alumnos las plazas disponibles previamente diagnosticadas por CUEC en las cuales se replicaría el trabajo visto en las sesiones, otorgando material y recursos didácticos para que los alumnos empezaran a trabajar con sus respectivos grupos. En los recursos se les otorgó una planeación de actividades, las cuales ellos vivían en las sesiones previamente, conformada por la metodología, actividad, desarrollo de la actividad, duración y música de acompañamiento, la cual ellos adaptaban según las necesidades vistas en cada grupo.

Al iniciar el trabajo terapéutico los alumnos aplicaron un previo diagnóstico después de desarrollar su primera sesión para poder detectar las principales dificultades expresivas que sostenía cada integrante de los diferentes grupos, y al finalizar se aplicó de nuevo un instrumento de evaluación para poder desarrollar conclusiones sobre el resultado obtenido con el desarrollo de las sesiones.

Las sesiones consistieron en la capacitación práctica de ambos grupos, para que ellos incidieran activamente en el programa como agentes de intervención en comunidades vulnerables del municipio de Cajeme, las cuales se ubicaron en Primarias públicas y en el Centro Comunitario CUDECC ITSON.

Propósitos



Para el desarrollo del programa se decidió emplear la metodología de Core Danzaterapia (Core DT), la cual se centra en el movimiento corporal como el principal elemento liberador, apoyándose en diferentes recursos externos como la música de acompañamiento, o la falta de esta, o recursos materiales como globos, telas, etc.

A través de Core DT se busca la creación de un ambiente de confianza y de integración grupal, buscando el bienestar y desarrollo de un crecimiento personal, a través del autoconocimiento y auto reflexión de los diferentes sucesos desarrollados o creados en cada una de las sesiones.

Todo el programa esta creado como un acompañamiento, pues cada sesión cuenta con un objetivo que se trabaja en la siguiente, solo cambiando el enfoque del mismo.

Core Danzaterapia

Core Danzaterapia busca la verbalización y concientización de las manifestaciones kinestésicas y artísticas, generando aprendizajes y conciencia a través de la transformación por medio del arte de los conflictos expresados en significados más positivos,

La estructura que propone Azadeh en su metodología, brinda posibilidades creativas y creadoras al propio cuerpo humano, pues este se vale de los pensamientos y la propia imaginación para reflejar y procesar todo el mundo de las ideas producidas en ese instante.

Core Danzaterapia es un conjunto de metodologías arteterapéuticas, entre las cuales se encuentran la Danza Terapia y la Danza Movimiento Terapia o DMT, las cuales se basan en métodos de psicoterapia humanista, propuestos por Víctor Frankl, Abraham Maslow y Fritz Perls.

Core Danzaterapia incluye tres factores que ayudan a desarrollar de mejor manera el proceso terapéutico:

1. La verbalización; de las experiencias dancísticas y corporales vividas en el proceso, se da la oportunidad de hablar de la experiencia personal.
2. La concientización; permite conocer emociones, dolores, recuerdos, aprendizajes y conflictos en el proceso.
3. La transformación; del conflicto, del aprendizaje, dolores y emociones en algo más agradable y seguro para la persona.

Estos tres factores de Core DT permiten a los pacientes vivir un proceso personal y único, pues solo se alimenta de la propia experiencia, y para cada persona que vive el proceso el resultado de cada actividad es distinto, sin embargo cuando se realiza trabajo grupal se desarrollan coincidencias en las metáforas que se emplean para hablar y hacer táctil las diferentes experiencias.

La experiencia con Core DT

Core DT busca principalmente la concientización del movimiento corporal, como el cuerpo se mueve cuando siente dolor, cansancio, alegría, tristeza, asombro, incertidumbre, es un trabajo intrapersonal constante, y es por eso que se emplea principalmente en adultos, pero al emplear la metodología en niños se debe de buscar el lado más lúdico, para que el niño aprenda jugando con sus emociones y como estas se reflejan en su cuerpo.

Al trabajar Core DT con los alumnos participantes si vivió una experiencia integradora de toda la metodología, y se vivió un proceso de adaptación de la propia metodología por parte de los alumnos para poder realizar la réplica en las diferentes comunidades detectadas por CUEC, la adaptación se realizó por el espacio (físico), el público objetivo, o por el mismo contexto en el cuál se encuentra inmersa la comunidad.

Diseño de actividades

Con el fin de fortalecer las competencias de los alumnos participantes de ITSON se implementó la siguiente programación (tabla 1.1), la cual contribuyó al fortalecimiento de habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores de los alumnos participantes mediante la metodología

de Core DT, desarrollando las destrezas prácticas. Los temas que se emplearon se establecieron a partir de otorgarles a los alumnos participantes una introducción al método.

N° de sesión	Fechas.	Duración	Tema.	Contenido.	Materiales.
1	Lunes 17 y viernes 22 de septiembre, 2018.	2 : 0 0 H O R A S		Durante la primera sesión se busca a través de las actividades el rompimiento del hielo entre los participantes.	-Música. -Material para la creación plástica.
2	Lunes 24 y viernes 28 de Septiembre, 2018.		Los opuestos.	Durante el desarrollo de esta sesión se busca que los participantes exploren a través de sus movimientos corporales los opuestos, y que representan para él.	-Música. -Material para la creación plástica.
3	Viernes 05 y lunes 08 de octubre, 2018.		El control del otro.	Todas las actividades se desarrollaran en pareja, donde por turnos se dirigirá el movimiento del otro, se busca crear conciencia sobre el origen del movimiento del compañero y la coordinación.	-Música. -Material para la creación plástica.
4	Lunes 15 y viernes 19 de Octubre, 2018.		Juego con globos.	Las actividades se basan en utilizar el globo como el principal instrumento para la catarsis.	-Música. -Globos, de preferencia dos para cada participante.
5	Lunes 22 y viernes 26 de Octubre, 2018.		Corporización.	Se utilizará el poema como un elemento de reflexión el cuál los participantes tendrán que corporizar el simbolismo propio del poema que se haya elegido previamente.	-Música. -Material para la creación plástica. -Poema para lectura.
6	Lunes 29 de Octubre y viernes 02 de Noviembre, 2018.		Agradecimiento.	Las actividades buscan evocar el l agradecimiento al propio cuerpo, al espacio y al tiempo.	-Música. -Material para la creación plástica.
7	Lunes 05 y viernes 09 de Noviembre, 2018.		Mascaras.	Se desarrolla una búsqueda de la identidad a partir del movimiento, después se crea una máscara que refleje lo que no somos pero que nos obligamos a actuar.	-Música. -Material para la creación de la máscara; papel, telas, plumas, etc.
8	Lunes 12 y viernes 16 de Noviembre, 2018.		Perspectivas.	A través de las actividades y la exploración del movimiento se buscan nuevas perspectivas que brinden nuevos puntos de vista.	-Música. -Material para la creación plástica.
9	Viernes 23 y lunes 26 de Noviembre, 2018.		Lúdico.	Se crea un espacio de juego, las actividades que se desarrollan evocan el juego.	-Música. -Material para la creación plástica. -Telas o papeles de colores.
10*	Viernes 07 de Diciembre, 2018.		Espíritu animal.	Se busca el animal que nos representa, se explora a través del movimiento el animal que representa nuestra personalidad.	-Música. -Material para la creación plástica. (Preferentemente Foami para modelar).

(Tabla 1.1)

Reconstrucción de la experiencia

Detalle del Diseño instruccional

Tiempo. El tiempo que se estima para cada sesión es de dos horas a la semana, dividida en 30 minutos para cada etapa. Dejando un tiempo estimado para lograr el mejor desarrollo posible de cada actividad.

Materiales. Los materiales que se utilizaran para cada sesión son los siguientes, divididos en Recursos materiales, infraestructurales y adicionales.

-Recursos materiales. Los recursos materiales se utilizan para la tercera etapa; Visible lo invisible, y en algunas actividades se utilizarán como complementos. Todos los materiales se ubican en la caja de recursos creativos, la cual se incluye en todas la sesiones.

Recursos infraestructurales.

-Espacio amplio, bien iluminado y ventilado.

-Equipo de sonido, reproductor mp3.

Otros recursos que se utilizaron fue acompañamiento musical, todas las canciones y Playlist que se utilizaron durante las sesiones se encuentran en la plataforma digital Spotify.

Técnicas de evaluación. La evaluación de las sesiones, brindan al terapeuta la posibilidad de medir y tener un registro del progreso del paciente, ya sea la dinámica grupal o los objetivos individuales que cada paciente va cumpliendo o desarrollando durante la aplicación de las sesiones. Existen diversas formas de evaluación, técnicas, y momentos para desarrollarla, las técnicas que se eligieron para evaluar a los participantes de este proyecto son porque respondieron a las necesidades que se presentaron.

Momentos de la Evaluación.

-Evaluación continua. La evaluación continua permitió un registro diario de cada sesión, así como la documentación del desarrollo de las actividades.

-Evaluación final. Al finalizar el programa se realizó una recapitulación de todos los datos obtenidos durante la evaluación continua y se describieron los datos y los objetivos, capacidades y habilidades desarrolladas y cumplidas durante el transcurso del proyecto.

Técnicas de evaluación. Durante el proceso de evaluación de las sesiones se emplearon dos técnicas evaluativas de carácter cualitativas.

Bitácora. La bitácora es un registro diario en el cuál, a manera de diario, se relata lo sucedido durante las sesiones con cada uno de los participantes, o el comportamiento grupal, dependiendo de la dinámica que se establezca en cada sesión. Según Sampieri, Collado y Lucio (1991), una bitácora debe escribirse diariamente, durante la planeación de la sesión, durante la aplicación de la sesión y al finalizar la sesión.

Fotografías. La toma de fotografías es una estrategia útil con la cual se sugiere complementar la redacción de la bitácora, pues permite registrar de manera gráfica, a través de videos o fotografías, lo que sucede durante el desarrollo de las actividades.

Es importante aclarar que antes de empezar la sesión se pidió la autorización de los alumnos participantes para el registro fotográfico y de video de las sesiones, se aclaró que el uso de dicho material es exclusivo para el registro del proyecto, al que solo tendrá acceso el terapeuta.

Principales logros y dificultades



Las principales dificultades que se presentaron al principio de las sesiones fue la vergüenza y desconfianza entre los alumnos, pues todos eran desconocidos, algunos tenían miedo por el tema de la danza y movimiento corporal, pero después de la segunda sesión se superó y el grupo entró en confianza totalmente.

Además los alumnos presentaron problemas con las plazas seleccionadas para replicar el trabajo terapéutico, pues en los centros comunitarios se lograron formar grupos, pero a la segunda sesión la inasistencia era del 50%, por lo cual se tomó la decisión de enviar a los alumnos a centros focales, en donde los grupos ya se encontraban conformados, como en centros educativos.

Propuestas y recomendaciones finales

Al momento de desarrollar las sesiones las condiciones que deben de existir son aquellas que se adapten a las necesidades de los participantes, tanto físicas y emocionales, por eso se recomienda realizar un diagnóstico a los participantes para poder estar preparados con todas las herramientas y elementos necesarios.

Además de las necesidades del participante, es importante desarrollar y atender las necesidades del terapeuta, los materiales, el equipo infraestructural, entre otros, se recomienda antes de empezar el proyecto realizar una lista de todos los elementos que se emplearan directa e indirectamente en las sesiones, y posteriormente realizar un diagnóstico, para saber qué es lo que se tiene y que no.

Otra sugerencia que se puede aportar para desarrollar este tipo de proyectos es buscar grupos consolidados para la aplicación de las sesiones, pues así se cuenta con una seguridad de que la población objetiva se verá beneficiada todo el tiempo, pues si se crea un grupo desde cero se corre el riesgo de un bajo índice de asistencia y participación, por ello recomiendo buscar oportunidad, principalmente, en centros educativos, como primarias, secundarias, preparatorias e incluso preescolares.

Conclusiones

La danzaterapia es una actividad llena de metáforas y reflejos de lo que pensamos, como actuamos, lo que hacemos, decimos, refleja lo que sentimos, nuestras creencias y convicciones personales, todo esto a través del movimiento.

Dentro de los resultados desarrollados en las sesiones de trabajo con los alumnos se lograron cumplir objetivos personales (que ellos mismo se plantearon) y grupales que se desarrollaron dado el contexto.

Uno de los resultados más significativos y más grande que logaron representar ambos grupos fue el desarrollo del pensamiento creativo, pues el que ellos mencionaran que siempre se les dificultaba este trabajo personal era muy recurrente, sin embargo conforme fueron pasando las sesiones, y a las cuales se fueron incluyendo materiales nuevos o únicos, como lo fue en la sesión número 4 "Juego con globos", en dicha sesión se utilizó el globo de látex como el principal elemento catártico de la sesión, se empleó el globo para el trabajo danzado, el trabajo plástico, el reflexivo y el trabajo de concientización. El empleo de este tipo de materiales, que se ven novedosos para los participantes se logra detonar el estímulo creativo, pues al emplearse los ven como un reto, pues es sobre el globo que deben de trabajar.

Otro caso es cuando se emplearon las telas en la sesión número 5, en la cual se introdujeron elementos para trabajar la Corporización, como lo son la lectura de un poema y el uso de telas para ayudar a la expresión corporal al momento de danzar. Durante esta sesión, una de las integrantes logró experimentar un cambio en su capacidad creativa, pues según sus palabras ella sintió como las telas le aportaron una capacidad que ella creía nula, después de esa sesión ella logró expresarse más a través del movimiento corporal, lo cual se le dificultaba en otras sesiones anteriores.

El arte transforma y expresa, y en ese proceso ayuda a comprender los pensamientos de uno mismo, creo firmemente, y así es como me lo ha demostrado al participar en este proyecto, que todos podemos llegar a ser artistas, solo tenemos que encontrar nuestras vías de expresión, para algunos será la danza, para otros la música, unos cuantos el teatro o el trabajo plástico, solo tenemos que añadir el elemento catártico y comprender nuestras emociones a través del arte, ser más humanos y sensibles.

Agradezco a la responsable de la Línea por brindarme la oportunidad de desarrollar este proyecto, a ITSON por brindarme el espacio y recursos necesarios y a CUEC por apoyar en la búsqueda de las plazas para los alumnos que tomaron el reto de ayudar y aprender.

Para concluir citaré por última vez a Azadeh Sheykholya, creadora del método de Core Danzaterapia: *"En danza las decisiones, si bien implican responsabilidad, no causan ansiedad, porque ambos polos; bueno y malo, doloroso y alegre, se pueden experimentar sin ninguna consecuencia fatal. A través de la danzaterapia les podemos mostrar a las personas que no todas las decisiones son de vida o muerte"*.

Y ese fue mi papel durante este semestre, una especie de guía para mostrarle a los alumnos que no todas las decisiones son buenas y no todas son malas, pero en nuestra sesión semanal de dos horas, en nuestro espacio, en nuestro tiempo y en uso de nuestro cuerpo, esas decisiones, solo son decisiones, que al avanzar la sesión se esfumaban y eran reemplazadas por nuevas.

Lista de referencias

Armendáriz A. (2014). Un lugar seguro donde jugar: Construcción del encuadre en una experiencia de arteterapia con menores en situación de acogida. (p 31), (pp 59 - 60). Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7843/1/TFM-G345.pdf>

Azadeh S. (2017). El Corazón Danzado, la Psicoterapia de la Danza. Capítulo 5; Los componentes de la terapia (pp 189 – 208). Toluca, México. Instituto Internacional de Core Danzaterapia.

Azadeh S. (2017). El Corazón Danzado, la Psicoterapia de la Danza. Capítulo 4; El Corazón Danzado (pp 143 – 160). Toluca, México. Instituto Internacional de Core Danzaterapia.

Azadeh S. (2017). El Corazón Danzado, la Psicoterapia de la Danza. Capítulo 2; La Danza con un Ingrediente Extra (pp 41 – 62). Toluca, México. Instituto Internacional de Core Danzaterapia.

Ruelas T. (2014). Técnicas artísticas como herramientas auxiliares en el desarrollo expresivo de alumnos con discapacidad intelectual: taller de arteterapia como campo de estudio. (pp 98 114). Recuperado de: <http://eprints.uanl.mx/4456/1/1080253702.pdf>

Sen A. (1998). "La cultura como base del desarrollo contemporáneo"; Diálogos Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y Cultura (UNESCO).

La importancia de la enseñanza del teatro en escuelas públicas de comunidades vulnerables

Isamar Guadalupe Zepeda Valenzuela

Grace Marlene Rojas Borboa

Cynthia Julieta Salguero Ochoa

Luz Alicia Galván Parra

Issa_1393@hotmail.com

Introducción

Las clases de educación artística poseen un sinnúmero de beneficios para el desarrollo de los alumnos, aportando la mayoría de las inteligencias múltiples cualidades como en lo Lingüístico, Lógico-Matemático, visual y espacial, inteligencia musical, corporal o cinestésica, naturalista, interpersonal, intrapersonal. "Creo que deberíamos abandonar tanto los test, como las correlaciones entre los test, y en lugar de eso deberíamos observar fuentes de información más naturales, acerca de cómo la gente en todo el mundo desarrolla capacidades que son importantes para su modo de vida" (Gardner, 2005).

Lo anteriormente mencionado por Gardner se basa en un pensamiento respaldado bajo investigaciones de las múltiples capacidades que los seres humanos tienen, las modalidades en las que se puede adquirir el conocimiento y enriquecer el pensamiento. Es por ello que el teatro, es una disciplina con múltiples fuentes de aprendizaje, ya sea en la proyección de la voz, el intelecto y memoria a la hora de comprender un texto dramático, las capacidades del movimiento al poner en práctica las caracterizaciones físicas de un personaje, y la sensibilidad con la que se emite un mensaje al público presente.

En práctica de las actividades artísticas además de obtener beneficios personales se crean lazos en un determinado grupo o comunidad haciendo que tenga un fin en común, y que los usuarios convivan poco a poco fortaleciendo el pensamiento y conocimientos acerca de las disciplinas artísticas desarrolladas, y que a través de ella se busque como resolver ciertas problemáticas que surgen en las mismas comunidades, como la falta de espacios, docentes y oportunidades para el desarrollo de las actividades artísticas.

En este trabajo se menciona que es menester el acceso a la clase de Artes en el nivel secundaria para los adolescentes. Se considera de importancia la enseñanza, permanencia y asistencia de docentes de esa área para que incidan favorablemente con el desarrollo de esa materia en las escuelas, en especial las que se encuentran en comunidades vulnerables.

El objetivo fue implementar un programa de teatro a una comunidad vulnerable de secundaria a través de sesiones que apoyen la formación integral del alumnado y que culminen en una puesta en escena.

A través de los antecedentes históricos se muestra cómo la impartición de las actividades artísticas en la educación forma parte fundamental para el desarrollo académico y personal de estudiantes. En la definición de problema, se habla acerca de lo que se detectó al momento de realizar la práctica en el plantel, como la necesidad de maestros de Artes y todas las situaciones que pueden aparecer en una escuela pública perteneciente a una comunidad vulnerable. En la justificación de este trabajo se menciona la importancia del teatro como disciplina en la educación de los alumnos y alumnas y de tener una persona especialista en ello; y de cómo puede ir más allá del salón de clases hasta convertirse en un beneficio para la población.

Se aplicaron instrumentos que arrojaron resultados del beneficio que se obtuvo desde la primera sesión hasta la última, además se hacen sugerencias acerca de las tareas que estudiantes de La

Licenciatura en Gestión y Desarrollo de las Artes (LGDA) así como cualquier persona desarrolladora del proyecto Divertiteatro tiene que tomar en cuenta para futuras réplicas.

Antecedentes

La UNESCO (2012) publicó que la educación artística ayuda a formar personas ciudadanas dinámicas para este mundo globalizado. Providencia se ha beneficiado con programas Artes en más de una ocasión; sin embargo, también se presentan problemas en las escuelas, tal es el caso de la Secundaria Técnica Número 53 de ese mismo lugar, en el que los maestros de Artes no permanecen el tiempo completo del ciclo escolar. En la actualidad, Providencia, Cajeme, cuenta con escuelas públicas en donde se ofrecen periódicamente programas de enseñanza a través de disciplinas artísticas para reforzar las aptitudes de jóvenes de dicho lugar en su vida diaria.

Divertiteatro

El proyecto Divertiteatro busca el acercamiento a la práctica artística que permita la sensibilización hacia este, y que, de manera lúdica, se logre el fortalecimiento de valores necesarios para el desarrollo social, tales como el respeto, la honestidad, la amistad, la empatía y la responsabilidad. La iniciativa de participar en él, nace de la necesidad en un lugar considerado de poco acceso a las artes; al igual que surge de la fusión de alumnos de LDGA, alumnos de ITSON y los encargados del proyecto con conocimientos en el área de la disciplina artística del teatro.

El proyecto está vinculado con el Centro Universitario de Enlace Comunitario (CUEC) que busca que la comunidad se vea beneficiada con la implementación del programa en diferentes partes de la localidad, sobre todo aledañas, en vulnerabilidad lejanas al arte y cultura. Según Villalpando (2010) el teatro puede además, fomentar el fortalecimiento de identidad nacional, y regional, al manejar con infantes de una manera directa y concreta, el pensamiento, los hechos y las manifestaciones artísticas e históricas que han formado como mexicanos, por ello es importante mencionar que el proyecto busca atender a necesidades de escuelas públicas en comunidades vulnerables en el área del teatro, y de esa manera los productos que se realicen tengan esa inclusión de la sociedad en donde se aplican, haciendo parte del público a los habitantes del lugar en donde se esté trabajando.

Divertiteatro (2013) ha contado con generaciones de estudiantes de LGDA para llevarse a cabo, de manera voluntaria, por servicio social, práctica profesional y hasta titulación. Hay quienes que gracias al proyecto han conseguido la experiencia suficiente para tener trabajo dando clases de teatro en todos los niveles educativos.

En la escuela secundaria pública Técnica No. 53 se apoyó a solucionar de forma temporal una problemática, ya que no se contaba con el suficiente personal de Artes, entonces se puede decir que el proyecto fue la manera de ofrecer a estudiantes los conocimientos del área del teatro basados en el Programa de Estudios de la Secretaría de Educación Pública (SEP) 2011, aludiendo a lo que mencionan Salguero y Vega (2017) que la práctica de ese arte es pertinente para la formación integral a nivel básico.

Al aplicar conocimientos en esa manifestación artística desarrollando la práctica profesional en docencia de educación artística de LGDA, se dejará ver el rol de un futuro egresado de ese programa educativo y que las estrategias que se diseñen sean capaces de llevarse a cabo en comunidades vulnerables como trabajo final de estudiantes de educación básica.

Definición del problema

En una entrevista con las autoridades del plantel, se hizo saber la situación de la secundaria, consiste en que los docentes no duran laborando, al tiempo piden cambio; lo que conlleva a que los alumnos tengan un alcance menor de conocimiento en la materia de artes en comparación con otras si tienen

maestros hijos. La comunidad de Providencia es vulnerable y eso también repercute en la educación de sus habitantes. Dada la inestabilidad de los maestros se encontró el problema de que al iniciar la práctica profesional con el segundo grado, los estudiantes perdieron su primer año por no contar con un docente en el área.

Colorado (2014) dice que, para conseguir una educación artística de calidad, con eficiencia y características pedagógicas ideales es totalmente necesario formar correctamente con esta visión y misión a los docentes mediante carreras y licenciaturas especializadas en la materia. Eso hace reflexionar acerca del perfil de egreso de futuros docentes, sobre todo de LGDA, así mismo habla del compromiso que se debe tener con la profesión y el ejercerla de una manera profesional. Suceso que no están considerando las autoridades de la escuela o bien quienes se encargan de verificar que se cuente con planta docente para dar el servicio correspondiente: de atención, pertinencia, cobertura, equidad, uso eficiente de los recursos y del tiempo destinado para impartición de clases.

Fundamentación teórica

El rol importante de maestros y maestras en la educación artística de escuelas pertenecientes a una comunidad vulnerable

El papel que el maestro o maestra de educación desempeña en una escuela perteneciente a una comunidad vulnerable, puede ser el inicio de un gran cambio de la visibilidad del inicio de la práctica de disciplinas artísticas, como lo es el teatro, que de primer instante se cree que fue diseñado sólo para llevarse a cabo en un lugar aforado y con la infraestructura específica como ejemplo: un teatro o un foro de algún centro cultural; pero su trabajo está en la realización y resolución de espacios dentro de la misma institución el uso de espacios públicos dentro de la comunidad para realizar dispositivos escénicos. La importancia que tienen docentes de educación artística en las escuelas vulnerables es muy importante, ya que, a través de dinámicas atractivas para alumnos y alumnas, se van interesando ellos mismos en crear o pertenecer a proyectos artísticos extracurriculares, así como el interés por la práctica de las disciplinas artísticas. Son varios los ámbitos del ocio que pueden aportar a ello como son los hobbies, talleres, cursos o coleccionismo de cualquier especialidad técnica o científica, realizar actividades culturales y artísticas del tipo leer, bailar, pintar, escribir, asistir a espectáculos culturales: cine, exposiciones, museos, ferias, conferencias, teatro, danza, poesía (DDI, 2017). El ejemplo anterior conlleva a que el alumno tenga contemplado parte de su tiempo libre para la práctica o apreciación artística.

La enseñanza de disciplinas artísticas en las escuelas públicas

El teatro en la educación de los estudiantes de escuelas públicas influye de manera positiva, atendiendo distintas áreas de desarrollo y brinda muchos beneficios, tales como el expresarse con mayor facilidad en público, la concentración a la hora de trabajar en equipo e individualmente y la comprensión de textos para memorizar. Gracias a la educación artística, se pueden realizar productos que lleguen a la comunidad estudiantil, y que allí mismo se genere la inquietud por realizar eventos artísticos y culturales para el disfrute de estudiantes, docentes e integrantes de la comunidad. El arte acerca a los más alejados y aleja a todos los que quieren seguir con la labor de difundir la realización de proyectos que lleven como objetivo educar de manera integral a través de las artes.

Las Artes brindan una perspectiva más amplia de la vida, dan identidad y apertura a otras culturas y su práctica forma el carácter, disciplina y la formación suficiente para insertarse en la sociedad. Así mismo, la posibilidad de impartir talleres y ofrecer productos artísticos resultado de los mismos hacen que un colectivo esté cada vez más interesado en formar parte de los proyectos como DIVERTITEATRO. La educación artística es la iniciación al arte de muchos niños y niñas de educación pública en todo el país, el hecho de que se tengan limitaciones en las instituciones como multimedia,

equipos técnicos, aulas, entre otros no impide que haya diversidad a la hora de diseñar los ambientes de aprendizaje y que haya personas íntegras que se insertarán en este mundo.

Método

La población participante fueron 68 estudiantes en total, repartidos en 4 grupos de segundo grado. Eran 28 mujeres y 40 hombres, de edades de 13 a 14 años y nivel socioeconómico medio en la Escuela Secundaria Técnica #53 de Providencia.

Se aplicó un instrumento que sirvió como diagnóstico y evaluación final. Consta de una lista de cotejo la cual se respondía con sí o no más un apartado de observaciones. Consta de 14 ítems los cuáles medían habilidades prácticas sobre el uso de la voz y el trabajo del cuerpo ya que el producto final fue de pantomima. También se aplicó de inicio un examen teórico de 5 preguntas que consistieron en conocimientos del teatro, la mímica, las bellas artes, la educación artística y la expresión corporal. El examen se aplicó para realizarse de manera individual y la lista de cotejo la aplicó la instructora con el método de observación de manera individual y grupal.

El procedimiento fue el siguiente:

- Se realizó la elección del plantel.
- Se realizó el contacto con el director de la escuela para presentar el proyecto y establecer el convenio de colaboración.
- Se hizo el convenio bilateral para la realización de prácticas de educación artística.
- Se hizo un acuerdo de estudios en el cual se especifica el área de la disciplina artística a trabajar (teatro) para diseñar las estrategias de clase.
- Se definió en producto a presentarse en el desfile del día de la revolución mexicana.
- Se desarrollaron las planeaciones de clases dentro de las sesiones semanales.
- Se ensayó para el producto final del desfile del 20 de noviembre.
- Se expuso el producto final dentro del programa del desfile de la revolución Mexicana en la comunidad de Providencia.
- Se realizó la evaluación final de los alumnos.
- Se realizó una evaluación final del desempeño de los alumnos en las sesiones de clase.

Resultados

Las áreas que requieren de atención, con base a los exámenes diagnósticos fueron la actitud de los y las estudiantes, con algunos grupos más que con otros; pero la mayoría tuvieron conflicto con las actividades realizadas en clase, debido a que no se les impartió la materia de Artes de forma constante en el primer año de secundaria.

Lo siguiente que se requiere fortalecer es la enseñanza teórica de la materia, no es que lo práctico no importe, sino que los conocimientos de los alumnos en cuanto al arte y específicamente al teatro son muy limitados. Un ejemplo de las respuestas de los alumnos y alumnas de los cuatro grupos fue: ¿Qué son las bellas artes? "un edificio de México". Por lo que se les explicó que ese era el "Palacio de Bellas Artes, en la Ciudad de México y su función" pero también se les tuvo que ejemplificar cuáles eran las bellas artes.

En cuanto a lo práctico, se requiere ampliar la expresión corporal, porque a pesar de que tiene talento, ocupan explorar movimientos y realizarlos con más constancia.

Los alumnos y alumnas han adquirido conocimientos tanto teóricos como prácticos, la manera de trabajar fue más amena, ya que ellos estaban acostumbrados a cursar la materia como una hora en la que ellos jugaban y no hacían nada de lo que venía en el plan de estudios. Se diseñaron estrategias para que puedan trabajar y adquirir conocimientos del teatro, que, a su vez, también aprenden sobre las artes escénicas y su función en la sociedad.

Se realizó una actividad práctica y teórica con la finalidad de que hicieran un repaso de los temas vistos en clases anteriores. La pantomima, el mimo, conceptos de arte, entre otros.

Las habilidades que los alumnos y las alumnas desarrollaron fueron muy favorables, ya que no estaban acostumbrados a trabajar con multimedia en sus clases, usar los recursos que tenía la escuela para realizar dinámicas. Se reforzó el trabajo de todo el grupo y a la hora de hacer equipos tuvieron cambios positivos en la toma de decisiones que favorecían a todos y todas por igual. Académicamente incrementaron las formulaciones de preguntas sobre los temas de la clase, así como el interés por contenidos relacionados.

Se mejoraron las competencias en clase. Eso mismo les sirvió para incrementar sus habilidades como sociedad dentro de la clase. De las metas que se plantearon al iniciar con las prácticas fue el realizar un producto final que se pudiera insertar en el desfile de la comunidad, el producto fue una intervención teatral con el tema "mimos en la nueva revolución" alusivo al 20 de noviembre.

El resultado de la práctica en la Secundaria No.53 de Providencia se fue dando gradualmente conforme a las sesiones realizadas. El trabajar con estudiantes de secundaria en lo personal deja una huella imborrable en quienes la promueven académica pre-profesional, ya que es un acercamiento a la realidad del panorama en que está la educación pública en el municipio de Cajeme.

El Arte abre muchas opciones de cómo se puede educar siendo interactivos con jóvenes, hacer el uso de la tecnología poca o mucha con que cuente cada escuela. El maestro o maestra debe explotar la creatividad al máximo y dejar que plasmen una clase entera en las técnicas y que ese trabajo se distinga de las otras materias, teniendo relevancia social y apegándose a la guía de estudios de la SEP, 2011.

Conclusiones

El mayor beneficio que se puede obtener es aplicar las bases que LGDA brinda, y enfrentarse al campo de trabajo en el área artística antes de egresar de la licenciatura, para de esta manera poder saber qué parte de las actividades y formas de enseñanza funcionan y cuáles no.

El proyecto satisface las necesidades de una comunidad estudiantil entera, ya que el problema surge por falta de docentes de Artes en la escuela. La práctica en educación artística se realiza para tener un panorama de la realidad en cuanto a la docencia y su importancia justamente es realizarla aplicando los conocimientos adquiridos en la licenciatura. Lo que se tiene que hacer es trabajar en conjunto con las bases que la licenciatura brinda, el manual del docente 2011 de la SEP y estructurar un plan de clases de acuerdo a las necesidades de cada grupo.

Divertiteatro no solo fue un proyecto que benefició a los estudiantes de la secundaria, sino también la comunidad tuvo la oportunidad de ver el producto final que prepararon. La educación artística de hoy sigue teniendo relevancia, nos ayuda a ser más creativos en las actividades académicas y proyectos personales y es por ello que no hay que dejarla de lado, muchos estudios reflejan resultados muy favorecedores en el comportamiento de los seres humanos gracias a ella. La importancia de haber trabajado con un proyecto de este tipo es que los productos se puedan llevar hacia el exterior y ser vistos por muchas personas, lo mejor es que a través de estos mismos se dan a conocer las artes. Los alumnos que llevan el taller de divertiteatro a través de sus presentaciones pueden sembrar las ganas a más jóvenes de llevar el taller y también de utilizar su tiempo libre en una disciplina que les brindará herramientas más allá de lo académico y que serán necesarias para la vida misma.

Del objetivo del proyecto, se logró obtener en las clases grupos más unidos y dispuestos a trabajar en equipo e individualmente, lo cual se reflejó en el interés y compromiso con cada uno de los ejercicios. La experiencia de haber trabajado en una secundaria pública es saber de la energía alta y actividad con la que cuentan alumnos y alumnas en lo que hacen, solo hay que saber canalizar esa carga para que puedan aprender siendo ellos mismos.

Gracias a los resultados que se obtuvieron durante el curso, la importancia de las prácticas profesionales es tener estrategias para ayudar a toda la comunidad y no solo a estudiantes, así como ver todas las posibilidades que la materia tiene para incluirlos en actividades dentro de la comunidad. La educación artística es la materia que va a ayudar a jóvenes a crecer en aspectos muy personales que en otras asignaturas tal vez no lo puedan hacer, por eso es importante darle la misma importancia, las calificaciones justas y los lineamientos adecuados para que se empiece a valorar entre las nuevas generaciones. Gracias a los conocimientos adquiridos y aplicados en la práctica de educación artística se pudo definir el área de trabajo, fortalezas y debilidades como futura docente de artes y sobre todo ver los cambios positivos en estudiantes gracias al teatro. Sin duda podría decirse que la problemática es de las escuelas y no de la educación artística, pero es algo que se tiene que trabajar en conjunto.

Los beneficios que se obtienen gracias al teatro

El teatro sirvió como herramienta para alejar a estudiantes de la realidad de vivir en una comunidad vulnerable, transportándolos a una atmósfera nueva, en la que se necesitan principalmente su entrega para realizar cualquier proyecto artístico, que, si se lo proponen, pueden llegar a mostrarlo como fue el caso del producto "Mimos revolucionarios" en el que ellos participaron en un desfile junto a miembros de Providencia. Es importante mencionar que el teatro no solo es una actividad artística que se realiza con fines académicos, sino que a través de ella pueden surgir muchos cambios favorables en el aula como la inclusión y pertenencia a la comunidad estudiantil, distanciarse de adicciones, drogadicción y de actividades no productivas, sobre todo el conocerse a sí mismos y desarrollar sus capacidades motrices.

La disciplina artística del teatro en particular, es capaz de integrar a individuos que han sido violentados, marginados o rezagados, a su contexto de manera íntegra, fortaleciendo su autoestima, confianza, seguridad a la misma disciplina y constancia, mostrando un cambio favorecedor para sí mismo y su entorno.

Recomendaciones

A los futuros y actuales docentes de artes:

- Avanzar en las actividades conforme al ritmo de cada grupo.
- Reforzar las dinámicas con equipo multimedia para que sea atractivo.
- Crear un vínculo de confianza entre docente-estudiante a la hora de realizar un montaje producto de la materia de educación artística.
- Informarse previamente del contexto a trabajar, para poder atender las necesidades del lugar y abordar temas de relevancia en los productos artísticos como obras teatrales e intervenciones artísticas.
- Realizar productos artísticos que tengan un sentido de congruencia y enseñanza para el público que se presentará.

A las instituciones educativas:

- Brindar el apoyo para la realización de eventos artísticos y culturales dentro y fuera del plantel.
- Contar con grupos institucionales artísticos.
- Reclutar a docentes de educación artística especializados en la disciplina artística.
- Apoyarse de proyectos de otras instituciones que estén dispuestas a brindar beneficios a los alumnos como Divertiteatro, Promart, Letras de colores, entre otros proyectos con los que cuenta LGDA de ITSON.

Lista de referencias



Colorado, A. (2014). Retos de la educación artística en el siglo XXI, Universita ciencia, revista electronica de investigación de la universidad de Xalapa. Recuperado de: <https://ux.edu.mx/wp-content/uploads/Investiga/Revistas/revista07.pdf>

Divulgación Dinámica de Información (2017). "Arte y cultura como ámbito de Ocio" recuperado de: <https://www.divulgaciondinamica.es/blog/arte-cultura-ambito-ocio/>

Gardner H.(2005). Inteligencias Múltiples: La Teoría en la Práctica, Recuperado de: https://books.google.com.mx/books?id=I_ntBgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=howard+gardner+inteligencias+multiples&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjL_GtprdAhUBJKwKHa-CA4Q6AEIKDAA#v=onepage&q&f=false

Salguero C. y Vega G. (2017). "DIVERTITEATRO: la práctica del teatro como elemento en el desarrollo del perfil de egreso de la educación básica", Tercera llamada: Revista virtual de investigación cultural, Vol. (1) (Pag.7), Recuperado de:<https://www.itson.mx/publicaciones/tercerallamada/Documents/Tercera%20Llamada%20JulDic17.pdf>

SEP (2011). Programa de Estudios 2011. Guía del maestro" de Educación Básica. Secundaria, Artes. Recuperado de: <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/plan-estudios/plan-estudios/perfil-egreso>

UNESCO (2012). Eventos, Semana Internacional De la Educación Artística 2012. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-weeks/international-arts-education-week-2012/>

Villalpando E. (2010). El teatro como herramienta didáctica en el proceso enseñanza aprendizaje en primaria y secundaria, Ministerio de Educación Pública. Recuperado de: https://www.mep.go.cr/sites/default/files/recursos/archivo/antologia_teatro_herramienta_didactica.pdf

Enseñanza-aprendizaje de las artes plásticas con reciclado en niños y niñas de educación básica

Rosa Leticia López López

Rosa Leticia López Sahagún

Instituto Tecnológico de Sonora.

rosalpez96@gmail.com

Antecedentes

La Licenciatura en Gestión y Desarrollo de las Artes perteneciente al Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) cuenta con el bloque de educación artística, en el cual se imparten clases de artes escénicas y pedagogías de las artes, donde al finalizar estas materias se lleva a cabo la práctica profesional III de docencia en instituciones de promoción de la cultura. Se describe la práctica profesional realizada en el Campamento de Verano 'Un Paseo por el Arte' promovido por la Academia de Arte, Sociedad Cultural de Sonora, A.C., a través del taller Arte en Reciclado a niños de educación básica; para la impartición de dicho taller se diseñó un programa de curso y planes de clase.

Un campamento educativo es "una actividad de convivencia al aire libre, orientada con fines educativos y de formación de la persona. Respondiendo con él al concepto de educación permanente como una necesidad en todas las edades y etapas de la vida" (Corcuera, 2017, p. 12).

Existen diferentes tipos de campamentos de verano, de ocio y naturaleza, de idiomas, deportivos, musicales, de aventuras y otros tipos, que suelen ir desde una semana hasta un mes o todo el verano, para diferentes edades comprendidas entre los tres a 15 años, según el tipo de campamento y las posibilidades de cada institución (Angeles, 2018).

Llevar a niños y niñas a los campamentos tiene sus beneficios según la Guía Infantil 2016: Vivir en cooperación, socializarse e integrarse, mejorar la comunicación, expresarse, convivir, trabajar en grupo, desarrollo espiritual y personal, experimentar la libertad y, crear y participar. En Ciudad Obregón se estima que han proliferado los Campamentos artístico-culturales a partir de 2004; esto se puede observar en la publicidad de redes sociales como Facebook, Twitter o Instagram, en donde los diferentes centros culturales y universidades de la comunidad promueven dichas actividades con temáticas como: deportiva, artística, ecológica, tecnológica, entre otras, con el propósito de que los y las usuarios se diviertan y aprendan de una manera lúdica. En la tabla 1, se relacionan algunos campamentos que son alternativas de formación artístico-cultural:

Tabla 1

Campamentos de verano en Ciudad Obregón

Campamento	Edades	Actividades	Duración/Fechas	Costo
Centro Cultural de Artes Escénicas 'La Petaka': Campamento Artístico de verano	4 a 15 años	danza, canto, teatro, pintura e instrumentos con reciclado	3 al 28 de julio (4 semanas) 9:00 a 13:00 horas.	\$230 a \$2400.
Casa de la Cultura: Campamento artístico de	5 a 13 años	Danza, teatro visuales, actividades y artes y	26 de junio al 14 de julio	\$850

verano “Arte y tecnología”

complementarias como diversión acuática, turibus, visitas guiadas y eventos especiales.

ITSON: Campamento meñique	3 a 10 años	Actividades educativas y en esta ocasión impartiendo música.	3 semanas. Lunes a viernes de 9:00 am a 1:00 pm	\$1000
Campamento Artístico “Nuestras Raíces”	11 a 16 años	Canto, instrumentos con reciclado, actuación, danza contemporáneas y folclórica, artes plásticas, composición coreográfica, historias y leyendas de la región y recorridos por museos	25 de junio al 15 de julio de 2016	\$1000
Ponguinguiola: Campamento de Verano ¡Juego, aprendo y me divierto!	4 a 10 años	Cuentacuentos, manualidades, actividades didácticas y dinámicas, moldeo en plastilina, pintura, arte en papel, cocina fría, experimentos, baile y más.	8:30 am a 2:00 pm	Costo por semana de \$550 pesos más \$100 pesos de inscripción.
Biblioteca Jesús Corral Ruíz: Mis vacaciones en la biblioteca	5 a 12 años	de ciencia y tecnología, libros cartoneros, animación a la lectura, astronomía, dibujo y manga.	7 al 18 de agosto. 9:00 a 13 horas y 9:00 a 14:00 horas.	
Academia de Arte, Sociedad Cultural de Sonora, A.C: Campamento de verano ‘Un paseo por el arte’	3 a 12 años	Música, ballet, teatro, pintura, arte en reciclado, karate, juegos mentales, juegos de agua y más.	3 semanas. 26 de junio al 15 de julio. 9:00 am a 1:00 pm	\$230 a \$1800

Fundamentación teórica

La parte teórica del taller 'Arte en Reciclado' se basa en el planteamiento sobre el arte, que según Hegel (citado en Chávez, 2014) es una creación del espíritu, como algo hecho esencialmente para el hombre y que, como se dirige a los sentidos, recurre más o menos a lo sensible

Según Yáñez y Rodríguez (2012), el reciclaje es un proceso donde las materias primas que componen los materiales que usamos en la vida diaria como el papel, vidrio, aluminio, plástico, etc., una vez terminados su ciclo de vida útil, se transforma de nuevo en nuevos materiales

El Grupo ECOticias S.L. (2012), respecto a las "Las 4 erres del reciclaje", establece que: -Reducir consiste en evitar la compra de productos que realmente no son necesarios y que además llevan consigo elementos que en muy poco tiempo van a ser basura; -Reutilizar implica dar un segundo uso a aquellos productos que ya no te sirven para la tarea que lo adquiriste o bien repararlos para que puedan seguir cumpliendo con su función; -Reciclar significa hacer una selección selectiva de los residuos generados por nosotros mismos. Luego son tratados en plantas especializadas creando productos para otros usos o iguales de menor calidad y -Recuperar se relaciona con los procesos industriales y consiste en recuperar materiales o elementos que sirvan como materia prima.

Para Magaña (2011), los residuos (basura) son todos los elementos que son mezclados y desechados porque se les considera no útiles. Para Vargas (2010), la basura orgánica es todo desecho de origen biológico, alguna vez estuvo vivo o fue parte de un ser vivo (cáscaras, hojas, alimentos del hogar, etcétera) y la basura inorgánica es todo desecho de origen no biológico, de origen industrial (plástico, vidrio, latas, etcétera).

Método

Objetivo del taller: Generar el desarrollo y acercamiento de las artes a niños y niñas en Cajeme mediante la enseñanza de conocimientos básicos de arte en reciclado de una manera divertida, esto para crear objetos reciclando y conciencia ambiental.

Participantes: Fueron niñas y niños de los 3 a los 12 años, iniciaron 48 niños/as y terminaron 49 niños/as. No hubo una selección, se impartió el taller a todos los niños y niñas inscritos en el campamento. La formación de los grupos está determinada por edades y manejo de la Academia de Arte. El taller se impartió tres veces a la semana, de 50 minutos cada clase, durante tres semanas, sumando un total de 9 clases, llevado a cabo en la Academia de Arte en Ciudad Obregón, Sonora.

Procedimiento

Vinculación: El docente a cargo de la materia se encargó de buscar las instituciones que ofrecieron campamentos de verano, ya localizados las instituciones se hizo una cita con el encargado o director de la institución para conocer las necesidades de las áreas artísticas a desarrollar en los campamentos; además se les preguntó el número de alumnos que necesitan para cubrir el área artística. En este caso se asignó la Academia de Arte Sociedad Cultural de Sonora, A.C., con el propósito de la realización de la práctica profesional III.

Para el taller: se diseñó el programa de curso y los planes de clase, se consideró las experiencias previas en los campamentos y se realizó una investigación previa sobre los temas más básicos del reciclaje (ver Apéndice 1).

Instrumento de evaluación diagnóstica: se utilizó una lista de cotejo con las siguientes dimensiones: a. Lateralidad (por ejemplo, distinguir mano derecha e izquierda, arriba a-bajo, etc), b. Lectura (señalar su nombre, distinguir colores), c. Habilidades sociales (respetar a sus compañeros, atender instrucciones y el trabajo en equipo), d. Conocimientos sobre ecología y en particular de las 4 r (reciclaje, reducir, reutilizar, recuperar), e. Características de la basura orgánica e inorgánica y f). Beneficios de reciclar. Dicha evaluación diagnóstica contribuye a conocer el nivel de conocimientos

previos de participantes potenciales, para mejorar el diseño del taller y del proceso enseñanza aprendizaje del Taller en mención.

Estrategias didácticas: Dado los resultados de la evaluación diagnóstica, se utilizaron diferentes estrategias pedagógicas; para la parte teórica, la explicación y demostración, para la práctica se utilizaron actividades manuales; en ambas situaciones se promovió el diálogo permanente entre el docente y los niños/as.

Materiales: previo al diseño del taller se procedió a revisar con qué consumibles reciclables contaba la Academia de Arte, y con base en ello adquirir lo que fuera necesario.

Los materiales considerados fueron: CD's; rollos de papel de baño/cocina/aluminio/encerado, taparoscas, botellas de plástico de diferentes tamaños, tijeras, moldes o figuras de animales, pegamento, lápices, pinceles, pinturas, colores, crayolas, hojas blancas, hojas de colores y estambre.

Resultados

Evaluación diagnóstica. Al término del taller se aplicó la misma lista de cotejo, observando algunas variaciones de la que se aplicó al inicio del campamento.

Los resultados tangibles fueron los productos que se realizaron a lo largo del campamento, en cuanto a los intangibles fueron los conocimientos teóricos sobre el reciclaje.

A los tres equipos se les impartió las mismas temáticas. En cuanto a los resultados había variaciones, el equipo rojo conocía muy poco sobre los temas, el equipo azul conocía un poco más y el equipo verde conocía gran parte de los temas o al menos tenía nociones y lo relacionaban.

El impacto que tuvo en los niños fue el conocer sobre la importancia del reciclaje, el daño que le causan al planeta y el cómo se vería en el futuro el lugar donde habitan.

Tabla 2.

Productos por semana.

Equipo	Semana 1	Semana 2	Semana 3
Rojo (3-6 años)	Animales con CD's.	Flor con rollos de papel.	Serpiente con tapa-roscas
Azul (7-9 años)	Paisaje con trozos de CD's.	Flor con tapa-roscas.	Cuadro con rollos de papel.
Verde (10-12 años)	Portarretrato con CD's.	Robot con botellas de plástico.	Cuadro con rollos de papel.

Conclusiones

La experiencia de la Práctica Profesional III contribuyó para el aprendizaje de:

- El papel del docente frente a grupo, los valores a fomentar en la educación, la importancia de las evaluaciones diagnósticas y de las estrategias didácticas para el aprendizaje de los niños/as
- La importancia de tener paciencia con los niños/as, conocer sobre procesos de desarrollo humano, y de prestar atención a todos por igual.
- Buscar un equilibrio e integración entre los participantes, para que todos/as y como equipo trabajaran en las diversas actividades propuestas.
- Contar con materiales y actividades extras o complementarias a la planeación realizada.
- Estar abiertos a sugerencias y comentarios de los y las alumnas participantes, de las autoridades que facilitaron la realización del taller, así como del equipo de trabajo que promovió e impartió el taller.
- Tener la facilidad de intercambiar actividades para el mejor desempeño de los niños/as, buscar las formas de captar su atención y que comprendan lo que estás diciendo, así como también de compartir los comentarios de sus compañeros, puesto que no todos los niños tienen los mismos conocimientos. Buscar siempre soluciones rápidas a problemas que puedan surgir dentro de la clase

Lista de referencias

Academia de Arte Sociedad Cultural de Sonora, A. C. (2017). Campamento de Verano. Recuperado de:

www.facebook.com/AcademiadeArteScs123/photos/a.1509950182636254.1073741827.1509949239303015/1735573080073962/?type=3&theater

Biblioteca Pública Jesús Corral Ruiz. (2017). Mis vacaciones en la biblioteca.

Recuperado de: <https://www.facebook.com/bibliotecapublicajcr/>

Centro Cultural de Artes Escénicas "La Petaka" (2017). Campamento Artístico de Verano La Petaka. Recuperado de:

<https://www.facebook.com/teatrolapetaka/photos/a.10150704758589393.423284.326494554392/1015419587084393/?type=1&theate>

Corcuera, R. (2017). *Propuesta de campamento educativo en el medio natural*.

(Tesis de maestría, Universidad de Valladolid). Recuperado de

<https://core.ac.uk/download/pdf/132345721.pdf>



Grupo ECOticias S.L. (2012). Las 4 erres del reciclaje. Recuperado de <https://www.ecoticias.com/residuos-reciclaje/61774/4-erres-del-reciclaje>

Guiainfantil. (S.F.). *'Beneficios de los campamentos de verano'*. Recuperado de www.guiainfantil.com/beneficios-de-los-campamentos-de-verano.htm

Magaña, P. (2011). ¿Es solo basura? Recuperado de <http://www.revistaciencias.unam.mx/es/110-revistas/revista-ciencias-102/954-ies-solo-basura.html>

Ponguinguiola A.C. (2017). Campamento de Verano. Recuperado de www.facebook.com/ponguinguiola.ac/

Tres Once Studio. (2017). Camp Dance. Recuperado de www.facebook.com/TresOnceStudio/photos/p.1580234162033000/1580234162033000/?type=3&theater

UnCOMO (2018). Cuáles son los tipos de campamentos de verano para niños. Recuperado de: <https://educacion.uncomo.com/articulo/cuales-son-los-tipos-de-campamentos-de-verano-para-ninos-6780.html>

Vargas, K. (2010). Basura orgánica e inorgánica. Recuperado de <https://es.slideshare.net/karlitaVargas/basura-orgnica-e-inorgnica>

Yáñez, D. Rodríguez, J. (2012). ¿Qué es el reciclaje?
Recuperado de www.concienciaeco.com/2012/08/21/que-es-el-reciclaje/

Apéndice 1.
Programa y plan del taller

NOMBRE DEL CURSO: Arte en Reciclado
INSTITUCION: Academia de Arte, A.C.
PROYECTO: Campamento de Verano "Un paseo por el arte"
INTEGRANTES DEL COMITE DE DISEÑO: Rosa Leticia Lopez Lopez

REQUISITOS: Edad de 4 a 12 años. HORAS: 3 horas a la semana ACADEMIA A LA QUE PERTENECE: Educación Artística. PERIODICIDAD: Semanal. DURACION: 3 semanas. MODALIDAD: Presencial. CARACTERISTICAS: Teórico-Práctico. FECHA DE ELABORACION: Junio del 2017.
--

Objetivo general del curso:	Tipo de competencia
Generar el desarrollo y acercamiento de las artes a niños y niñas en Cajeme mediante la enseñanza de conocimientos básicos de arte en reciclado de una manera divertida, esto para crear objetos reciclando y conciencia ambiental.	Específica
	Nivel de dominio
	Básico

Descripción general del curso.
Este programa de curso pertenece al taller de arte en reciclado, se compone por 3 semanas, formando estas una unidad de competencia en la cual el estudiante aprenderá información básica sobre el reciclado de objetos.

Unidad de Competencia I "Creando conciencia ambiental"	Objetivos Específicos	Requerimientos de información
Conocerán los conceptos básicos sobre el arte y el reciclado, regla de las 3 y 4 r's, residuos más comunes, separación de basura y beneficios para la creación de conciencia ambiental mediante la elaboración de arte en reciclado.	Adquirirá los conceptos básicos de arte, reciclar, reducir, reutilizar, recuperar, residuo (basura), orgánico, inorgánico. Distinguirá la clasificación de los desechos, residuos o basura para su separación. Conocerá los beneficios de la separación de basura y el reciclar. Llevará a cabo piezas de arte utilizando objetos reciclados.	Concepto de: Arte, reciclaje, reducir, reutilizar, recuperar, residuo (basura), orgánico, inorgánico. Reglas de 3 y 4 r's Residuos más comunes Beneficios de reciclar

Criterios de Evaluación		
Evidencias	Criterios	
Desempeño	Los alumnos realizarán piezas de arte utilizando las taparoscas, botellas de plástico, CD'S y tubos de papel para sus creaciones, con diferentes grados de complejidad, dependiendo del grupo al que pertenezcan.	<ul style="list-style-type: none"> Identifica los conceptos y reglas de las 3 y 4 r's Participación en lo teórico y práctico Realiza las actividades planteadas

Evaluación

Ponderaciones para calificación final del curso:

- o Unidad I: 100%

Bibliografía.

Ecoticias (2012). "Las 4 erres del reciclaje". Recuperado de: <http://www.ecoticias.com/residuos-reciclaje/61774/4-erres-del-reciclaje>

El reciclaje. (S.F.). "El Reciclaje". Recuperado de: <http://elreciclaje.org>

EcoInventos. (S.F.). "Guía completa: Cómo reciclar". Recuperado de: <http://ecoinventos.com/como-reciclar/>

ELBLOGVERDE. (2015). "Cómo reciclar muy bien". Recuperado de: <https://elblogverde.com/como-reciclar/>

NOMBRE DEL CURSO: Arte en Reciclado
FECHA DE ELABORACION: Junio 2017
INTEGRANTES DEL COMITE DE DISEÑO: Rosa Leticia López López
Sesión/Periodo _____ 1 _____ de _____ 9 _____.

Objetivo general del curso: Generar el desarrollo y acercamiento de las artes a niños y niñas en Cajeme mediante la enseñanza de conocimientos básicos de arte en reciclado de una manera divertida, esto para crear objetos reciclando y conciencia ambiental.	Tipo de competencia: Específica
--	---

Unidad de competencia I	Escenarios
Conocerán los conceptos básicos sobre el arte y el reciclado, regla de las 3 y 4 r's, residuos más comunes, separación de basura y beneficios para la creación de conciencia ambiental mediante la elaboración de arte en reciclado.	Aula de clase, equipada con sillas, mesas y aire acondicionado

Actividades de aprendizaje	Actividades de Mediación	Tiempo	Recursos didácticos y bibliográficos	Estrategia de evaluación
----------------------------	--------------------------	--------	--------------------------------------	--------------------------

Los alumnos pondrán atención y responderán si conocen algún concepto. Prestarán atención y seguirán las instrucciones del docente.	Dinámica de presentación. Mencionará los conceptos básicos y preguntará a los alumnos si las conocen.	10 min	Concepto: Arte, reciclaje, reducir, reutilizar, recuperar, residuo (basura), orgánico, inorgánico. Material: Cartón, tijeras, pegamento líquido, silicón frío, hojas de colores, plumones, ojos locos, CD's, pinceles, pinturas.	Participación Desempeño Actitud
	Explicará cual va a ser la primer actividad de la clase (CD's) Rojo: escogieron el animal, calcaron las partes del cuerpo y recortaron.	10 min 30 min		
Asignaciones: buscar en casa CD's que no sirvan.				

Organización de producciones escénico-musicales en cinco centros culturales de Ciudad Obregón

Francisca Vianey Gámez Gómez

Cristian Salvador Islas Miranda

cristian.islas@itson.edu.mx

Introducción

Actualmente el desarrollo artístico cultural ha progresado ampliando la oferta de formación y expresión artística, al mismo tiempo que extendiendo el ámbito laboral a los profesionales dedicados al quehacer cultural, quienes necesitan conocer el manejo de ciertas herramientas y conocimientos que faciliten la realización de proyectos, entre los cuales se encuentran las producciones escénicas.

En el presente escrito se analiza el proceso de una producción escénica de cinco centros culturales de Cajeme, con el propósito de identificar cuál es la organización de una producción escénico-musical en institutos culturales tanto públicos como privados, y poder así diseñar un manual con base en un cuadro comparativo teórico práctico de la gestión de espectáculos de dichos institutos, que operan en Ciudad Obregón, siendo estos, la Casa de la Cultura de Cajeme, la Academia de Arte, Centro Cultural La Petaka, el Centro cultural Achai y el Instituto Schiller.

Cada día se reconoce más la labor de profesionales en la producción y difusión artística. En México existe gran interés en capacitar y formar profesionales en el ámbito. "En las sociedades modernas el desarrollo de las artes escénicas como expresión de la cultura ha alcanzado un nivel en el que la competencia se hace presente en un mundo globalizado. Como consecuencia, los creadores en las distintas disciplinas tienden a buscar la forma de adherirse al torrente de producciones artísticas" (León, 2004).

El inicio de los espectáculos musicales se puede decir que fue a partir del siglo XIV. Se comienza a relacionar al autor musical con el término composición en algunas cortes europeas, y se consolida hasta casi finales del siglo XVII. En el siglo XIX se produce el mismo efecto en la danza dando paso a espectáculos abiertos al público, y a la composición de música especialmente para danza clásica. La consolidación de géneros como la ópera y el canto a mediados del siglo XX, promueve la innovación musical y la escenografía (Vives, 2009).

En 1627, el compositor alemán Heinrich Schütz, introdujo la ópera con su obra Dafne. En Francia el ballet y la tragedia clasicista dieron pauta para la creación de la ópera nacional. En Nápoles se desarrolló el tipo de la pura ópera musical, perfeccionado más tarde por Haendel. Por consiguiente, en París aparece la *opera comique*, y junto con ella el coro, la orquesta y el baile, se habían sometido a las exigencias de la labor escénica. Por otro lado, se encuentra registro de que en Alemania se realizaban producciones escénicas de ópera romántica, el éxito de las óperas, exigían perfeccionar el trabajo de producción escénica (Hamel & Hürlimann, 1987).

Por lo que respecta a México, "en el siglo XIX se inicia la presencia de espectáculos escénicos en las ciudades". En el siglo XVIII, por necesidades del espectáculo, los proveedores del Coliseo de México imitaban lo que sucedía en España, en donde se lograba una representación del pueblo en conjunto con cantos, bailes y la actuación. Se recurrió a actuar en el escenario, la ópera fue el espectáculo que aparecía en los programas del Coliseo de México intercalado con las representaciones del pueblo, los elementos de la ópera, idioma, técnica, estilo, entre otras, fueron adquiridos por los autores, la aristocracia y por el pueblo mexicano (Mendoza, 1956).



Por otra parte, Carlos Moncada en su libro *Sonora bronco y culto* (1997), toma como punto de partida, en la promoción de eventos artísticos en Cajeme, a el patronato de Bellas Artes, el cual fue creado por los doctores Jesús Alfonso Cadena y Luis Farfán Arias, quienes realizaban conciertos de música clásica, principalmente, en el auditorio de la Unión de Crédito Agrícola de Cajeme, el 25 de abril de 1954 se integró el Círculo Cultural Ostimuri, poniendo el nombre antiguo de la región entre los ríos Yaqui y Mayo.

Del mismo modo que trabajaba el Patronato, comenzó la Sociedad Artística del Noroeste, creada bajo el Instituto Tecnológico del Noroeste, logrando, según Moncada (1997), "eventos de calidad pero careciendo de continuidad y de respuesta". En los sesentas el Círculo Cultural Ostimuri, fue decayendo lentamente hasta llegar a su fin bajo la dirección del profesor José L. Guerra. Por consiguiente se han fundado diferentes instituciones y centros culturales que dan continuidad a lo que comenzó el Patronato y Ostimuri.

El desarrollo cultural, en la actualidad, ha progresado abriendo espacios de formación y expresión artística, además de instituciones públicas y privadas que fomentan el desarrollo cultural, gracias a la labor de distintos profesionales que trabajan en conjunto. Para desenvolverse en dicho quehacer cultural de manera satisfactoria, es necesario conocer y dominar el manejo de ciertas herramientas fundamentales y conocimientos específicos como son la realización de proyectos, la gestión de recursos, además de la producción y difusión de eventos (Leiva & Camacho, 2009).

Kaiser (2010) afirma que "la mayoría de las organizaciones artísticas han realizado esfuerzos significativos para elevar el profesionalismo y el alcance de sus actividades", además como resultado de la disponibilidad de las presentaciones artísticas electrónicas "crece la responsabilidad de cada compañía de convencer al público de que las presentaciones en vivo valen el costo". Por lo anterior, es indispensable conocer y manejar el lenguaje técnico además de conocer las funciones que se realizan en cada una de las tres etapas de producción de un evento artístico, para elevar el profesionalismo de las producciones y así mismo elevar el valor artístico cultural de los productos.

Método

La presente investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo. Para el levantamiento de información se utilizaron: la entrevista, la observación directa no participativa y la revisión de documentos utilizados en las instituciones seleccionadas para su estudio. El desarrollo de la investigación se dividió en tres etapas: la primera, está conformada por la exploración del material bibliográfico; la segunda, consta de una investigación de campo en la que se aplicaron entrevistas y se manejó un cuadro comparativo entre los centros culturales para organizar la información.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos, con excepción del centro cultural Achai que no desarrolla ningún formato en especial para el mariachi, y que en este tampoco se efectúa el proceso de pre-producción como tal ya que la compañía que los invita a presentarse se encarga de todo el trabajo para que ellos simplemente se presenten.

Carpeta de trabajo, ficha técnica y pies de cambio (Iluminación / audio)

Para empezar con las herramientas que se utilizan en los centros culturales, Casa de la Cultura maneja una carpeta de trabajo donde integra los documentos utilizados en el evento. No hay documentos que describen los pies de cambio de Iluminación y de sonido como tal, ya que en los eventos grandes el grupo que se va a presentar envía el *rider* con la iluminación, el sonido, distribución del escenario, los instrumentos que se necesitan, especificaciones del camerino, catering, entre otros. En el caso de

los artistas locales, el técnico de sonido de la Casa de la Cultura es el que regula el audio y coloca la iluminación a su criterio, o según las especificaciones del grupo a presentarse.

Por el contrario, la Academia de Arte no implementa una carpeta de trabajo, ni se utilizan los pies de cambio de iluminación y audio ni la ficha técnica. En el ensayo general se le dan las instrucciones al técnico para que practique lo que va a hacer el día del evento, ya que no se le proporciona ningún documento escrito por la Academia de Arte para utilizarlo de guía, pues al ser música en vivo, no se hacen muchos cambios de iluminación y audio, y no requieren enviar la ficha técnica al lugar donde se presentarán ya que son eventos que la academia organiza como cierre para las clases que ofrecen. En el caso de la Petaka no utilizan la carpeta de trabajo pero se pretende comenzar a hacer carpetas por cada evento que realicen para guardar la publicidad, el disco con el video y fotografías, el libreto, los diseños de iluminación, sonido y escenario, la escenografía, entre otras herramientas y documentos. La carpeta de trabajo se ha tomado en cuenta ya que se han querido remontar obras pero por la pérdida del material no se pueden remontar sino que se debe de volver a producir casi desde el inicio.

En lo que se refiere a los pies de cambio de Iluminación y de sonido, en la Petaka se producen obras de teatro muy complejas con música y danza, como lo es el caso de la comedia musical, por lo que este recurso se utiliza más que en los otros centros culturales. En su equipo de trabajo se tiene un técnico que maneje la iluminación y audio, pero no se utiliza un documento con especificaciones de los pies, sino que los técnicos hacen sus anotaciones en los ensayos generales. Por otra parte, la ficha técnica ya la tienen redactada y lista para enviar al lugar donde se presentarán, aunque en ciertos casos, piden permiso para manejar ellos el equipo y el técnico del lugar se encuentra como apoyo.

De modo similar se organiza el Instituto Schiller, tampoco manejan una carpeta de trabajo como tal, pero la directora, además de sus partituras, lleva a los eventos una carpeta con copia del programa general, especificaciones para el técnico de la cabina anotadas en el programa general. Por otra parte la directora realiza una carpeta electrónica por cada evento, en donde archiva comunicados de prensa, cartas de petición de apoyo, documentos de pago de impuestos, entre otros. También se elabora una carpeta anual en la que están las dos carpetas de los eventos que se producen al año.

Los pies de cambio de Iluminación y sonido, como ya se mencionó, se hacen anotaciones en el programa para el técnico del lugar, y se practica en el ensayo general, ya que por ser música es en vivo no se utilizan pies de audio y la iluminación es muy básica, generalmente centrada en el grupo y con luz blanca para permitir a los cantantes leer las partituras. Las luces de colores se piden cuando se cuenta con una escenografía y se deja a criterio del técnico del lugar donde se presentaran.

La ficha técnica, al igual que la Petaka, ya se tiene redactada y lista para enviar en caso de recibir una invitación a otra ciudad o país. En ella se especifica el número de micrófonos, número de pedestales, cantidad y tipo de cables necesarios, el piano para acompañamiento, un micrófono para el conductor del evento, el monitor, la consola de 10 canales, entre otros.

Inventarios

Con relación a los inventarios, la Casa de la Cultura no los maneja, ya que en el *rider* vienen especificados los requerimientos, ellos se encargan de rentarlos y la persona a la que se los renta lo monta, maneja, y desmonta, en conjunto con el técnico de la Casa de la Cultura. De manera similar, la Academia de Arte no realizan inventarios ya que casi todos son instrumentos son de cada uno de los alumnos, por lo que cada quién se encarga de su comisión. La Petaka no maneja un inventario, pero tienen una bodega especialmente para vestuario y otra para equipo de audio e iluminación y están bajo encargo de las personas de producción.

Por el contrario, el Instituto Schiller maneja inventarios del repertorio, de los permisos que se tienen que pedir para poder llevar instrumentos musicales a otros países, de los instrumentos con su respectivo responsable y de cualquier otro equipo que se necesite llevar. El inventario se maneja en

computadora y escrito en una libreta para revisar en lugares donde no se puede utilizar la computadora, como en las revisiones de aeropuertos.

Programas de mano

Los programas de mano son utilizados por la Casa de la Cultura, la Academia de Arte y el Instituto Schiller. En el caso del festival Tetakbiate, organizado por la Casa de la Cultura, organiza muchos eventos, por lo que se hace un programa para cada presentación y un programa general. La Petaka actualmente no maneja los programas de mano porque a pesar de considerarlos importantes para que los espectadores conozcan qué actor va a estar en la función además de funcionar como publicidad, los encontraban tirados por lo que decidieron prescindir de ellos al ser un gasto inútil y les ha funcionado bien no utilizarlos.

Directorios

Los directorios son manejados por todos los centros, con excepción de Achai. En el caso de la Casa de la Cultura se tiene dentro del directorio los teléfonos internos de todo el ayuntamiento, los comités y los artistas separados por danza, música, teatro. La Academia de Arte le llama registro de alumnos. La Petaka maneja directorio de alumnos, maestros y toda la producción. El Instituto Schiller, por cada participante tiene una ficha que se llena al inscribirse y contiene sus datos personales, dónde localizarlo, nombre de los padres, teléfono personal, correos, Facebook, y en viajes internacionales se le anexa un certificado médico y el permiso de los padres de familia para viajar sin ellos y con la responsabilidad otorgada hacia la directora.

Difusión

Por otro lado, en cuestión a la Difusión, la Casa de la Cultura comienza a difundir dos o tres semanas antes del evento. La Academia de Arte comienza dos meses antes de manera esporádica y quince días antes de manera masiva. La Petaka normalmente dos semanas, aunque a veces una semana e incluso tres días antes del evento. En Instituto Schiller se lanza la difusión tres semanas antes.

Medios de comunicación

En cuestión al tipo de medios que se utilizan para la difusión, dependiendo del evento se realiza publicidad en redes, radio, televisión periódico e impresos como volantes y lonas. La Petaka realiza publicidad física en volantes, cartel, redes, televisión, radio y prensa para eventos grandes, y para pequeños solo carteles y redes, en el campamento de verano, se mandan a hacer 5000 volantes, se contrata personal que volantee, se va a las escuelas, se pegan carteles, lonas, se hace un spot y se paga publicidad en redes, para recibir a 100 niños ya que el cupo es limitado.

Carpeta de prensa

La carpeta de prensa y el boletín de prensa no son utilizados, a excepción de la Petaka y el Instituto Schiller. La Petaka utiliza las carpetas solo si se implementa rueda de prensa, la cual se ha dejado de hacer ya que no les dio gran impacto, y el boletín de prensa en el caso de grandes eventos lo utilizan para llevarlo a la televisión, radio y periódico. El Instituto Schiller se envía la carpeta a los medio de comunicación solo si ellos la solicitan, si no es así, solo se envía un boletín donde viene toda la información.

Proceso de montaje

En cuanto al proceso de montaje, en el caso de escenarios muy grandes como los del Tetakbiate de la Casa de la Cultura se montan dos o un día antes del evento, cuando es un escenario chico se monta el mismo día en la mañana o de cuatro a cinco horas antes del evento. La Academia de Arte, Achai y el Instituto Schiller lo hace el mismo día del evento, porque generalmente se presentan en el Teatro Dr. Oscar Russo Voguel donde el costo es muy elevado para rentar un día extra para montaje y ensayos. La Petaka normalmente monta tres días antes, ya que tiene la ventaja de que generalmente se presentan en el auditorio que se encuentra dentro de sus instalaciones.

Ensayo general



El ensayo general se programa dos o tres horas antes del evento para la Casa de la Cultura a menos que en el rider el grupo pida cierto tiempo. La Academia de Arte hace ensayos generales en sus instalaciones de manera informal y el día del evento realiza el último ensayo general en el lugar donde se presentarán. La Petaka realiza un ensayo general tres días antes con la escenografía, vestuario y maquillaje, se graba y se hace una sesión de fotografía. El Instituto Schiller comienza los ensayos generales 10 días antes del evento, todos los días o cada tercer día, entre dos y cuatro horas como máximo.

Desmontaje

El desmontaje es realizado por la Casa de la Cultura en la noche al terminar el evento, se empiezan a desmontar la iluminación y el audio, y en algunos casos el día siguiente se desmonta el escenario. La Academia de Arte, Achai y el Instituto Schiller desmontan el mismo día al terminar el evento. La Petaka la mayoría de las veces realiza el desmontaje cuando se va a volver a utilizar el auditorio con un nuevo evento.

Evaluación

Por último, la evaluación, en el caso de la Casa de la Cultura, contrata a una empresa para que realice encuestas durante las presentaciones donde se pregunta por qué medio de comunicación se enteró del evento, además se cuenta con contadores que calculan el número de personas que asisten a los eventos. La Academia de Arte realiza una reunión de los maestros para ver los aciertos, los errores, lo que podemos superar, lo que podemos mejorar y se consulta el siguiente ciclo al volver a presentar el evento.

Por otro lado la Petaka realiza como evaluación una reunión con los maestros de música danza y teatro, además al final de cada función los actores comentan los resultados de la presentación, también se observa el video, los comentarios del público y en ocasiones se realizan encuestas al público. El Instituto Schiller también realiza una reunión de retroalimentación, se hace un conteo de boletos y se analiza el video.

En síntesis, no se realiza una extensa carpeta de trabajo como en las grandes producciones descritas en los libros de referencia, sino que se realizan el mínimo de documentos y herramientas que los centros culturales consideren necesarios para que la producción musical se desarrolle satisfactoriamente, y alguna de la documentación que no se realiza provoca que al querer remontar alguna producción, no se tenga documentada todo el trabajo que se realizó y no se pueda replicar sino que se debe volver a montar prácticamente desde el inicio, perdiendo tiempo e información histórica que enriquecería al centro cultural.

Comparando lo investigado en los libros de referencia con la información obtenida de los centros culturales, a pesar de que en Cajeme no se realicen grandes producciones como las mencionadas por los autores, se pueden agregar ciertos documentos en la etapa de producción tales como el formato del proyecto, la carpeta de trabajo, el cronograma, los directorios, los inventarios, la ficha técnica, los pies de cambio de iluminación y audio, el plan de tesorería y la carpeta de prensa con el plan de comunicación. Agregando estos documentos se puede realizar una etapa de producción más eficiente con la ayuda del libro técnico para el proceso de montaje, los ensayos y el desmontaje.

Algo muy importante de la etapa de producción que proponen los autores, y que los centros culturales deberían poner en práctica es la realización de una evaluación completa y redactar los resultados en un informe final para conocer todos los puntos negativos y positivos que tuvo el proyecto y así poder mejorar en futuros proyectos o en remontajes. A partir de estos resultados obtenidos de la investigación bibliográfica y la información recolectada de los centros de Cajeme, se presenta por consiguiente el manual para organizar una producción escénico-musical en institutos culturales.

Conclusiones

En conclusión, el objetivo del presente trabajo se cumplió y se pudo observar que en general los cinco centros culturales hacen muy buen trabajo de producción, pero les hace falta hacer uso de ciertos formatos que pueden ser útiles para hacer más eficiente el trabajo en las tres etapas, como la carpeta de trabajo con un programa de mano, guion o libreto, fichas técnicas e inventarios de utilería y escenografía, además de documentos donde se especifiquen clara y concisamente los pies de cambios de iluminación y audio. Adicionalmente, ninguno de los centros implementó una evaluación durante el evento, como encuestas, pero todos los centros hacen una reunión con los organizadores un día después del evento.

Hay que tener en cuenta que las producciones musicales que fueron objeto de estudio en este trabajo de investigación, son, en su mayoría, resultado de talleres académicos, además de que Cajeme es un municipio relativamente pequeño, por lo que no se desarrollan grandes producciones y por lo tanto el trabajo en las etapas de producción es menor, pero al trabajo actualmente se realiza en los centros culturales se le pueden agregar ciertas herramientas para que sus producciones sean archivadas y se puedan replicar, además de reducir aún más el tiempo de trabajo al hacerlo más eficiente

De igual forma se debería tener un apartado de difusión llamado carpeta de prensa en donde se recopilen los impresos que utilizaron, el boletín de prensa y la rueda de prensa en caso de ser implementada, ya que algunos de los Centros no realizan una carpeta de prensa regularmente con el material que se utilizó, ya que se tiene la idea de que esta solo sirve para entregarse a los medios de comunicación y no tienen otro beneficio.

Lista de referencias

Guerra, R. (2015). *Elaborando un proyecto cultural: Guía para la formulación de proyectos culturales y comunitarios*. Santiago: Egac Ediciones.

Kaiser, M. (2010). *Planeación estratégica en las artes*. México: Dirección de publicaciones CONACULTA.

Leiva, F. & Camacho, A. (2009). *Guía para la gestión de proyectos culturales*. Valparaíso: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA).

León, M. (2004). *Espectáculos escénicos: producción y difusión*. México: Intersecciones.

Peña, R. (2002). *Gestión de la producción en las artes escénicas*. México: Col escenología.

Pérez, M. (2006). *Técnicas de organización y gestión aplicadas al teatro y al espectáculo*. Cd. Real: Ñaque.

"Los artículos son responsabilidad de los autores"

Coordinadores:
Dr. Arturo Valencia Ramos
M.C. Elva Juliana Rodríguez



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

Dr. Enrique Fernando Velázquez Contreras
Rector

Dra. María Rita Plancarte Martínez
Vicerrectora de la Unidad Regional Centro

Dra. María Guadalupe Alpuche Cruz
Directora de la División de
Humanidades y Bellas Artes

Dr. Rodolfo Basurto Álvarez
Director de Vinculación y Difusión

M.G.P.C. Claudia Carrizosa Martínez
Jefa del Departamento de Bellas Artes

Coordinación general
Dr. Arturo Valencia Ramos
M.C. Elva Juliana Rodríguez

**Cuerpo Académico de Estudios Interdisciplinarios
en Artes**
Dr. Leonel De Gunther Delgado
Dra. Diana Brenscheidt gen. Jost
Dr. Arturo Valencia Ramos

**Departamento de Bellas Artes
Universidad de Sonora**

Hermosillo, Sonora, México

