



CEARTE 2020

EDUCACIÓN, ARTE Y CULTURA

PENSAR LA EDUCACIÓN EN SU ARTICULACIÓN CON EL ARTE Y LA CULTURA

ISBN 978-1-951198-64-0



editorial redipe

Título original

Libro de investigación. Educación, arte y cultura CEARTES 2020

Red Iberoamericana de Pedagogía – Redipe

ISBN: 978-1-951198-64-0

SELLO Editorial Redipe Capítulo New York, Estados Unidos –

Coedición: Bellas Artes Institución Universitaria del Valle

Primera Edición, diciembre de 2020

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

Consejo Editorial

Dcte. **Jesús María Mina**, Investigador Bellas Artes Institución Universitaria el Valle

Dcte. **Luz Elena Luna Monart**, investigadora Bellas Artes Institución Universitaria del Valle

Ph.D. Filósofo **Mario Germán Gil Claros**, Dir. Investigaciones Redipe

Ph.D. Filósofo **Carlos Adolfo Rengifo Castañeda**, Dir. Maestría Educación Universidad de San Buenaventura

Ph D. Manuel J. Salamanca, Universidad Complutense de Madrid, España

Julio César Arboleda, Ph D Dirección científica Redipe

CONTENIDO

PRÓLOGO	6
PRESENTACIÓN	7
MARCIAL DEL ADALID (1826-1881): BIOGRAFÍA, CATALOGACIÓN DE SU OBRA MUSICAL Y SU VINCULACIÓN CON LA CREATIVIDAD CULTURAL SOCIO-IDENTITARIA. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN Dra. Laura Touriñán Morandeira. Universidad de Santiago de Compostela	15
¿APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA BUILDING INFORMATION MODELING (BIM) EN EL ARTE? Arq. Mg. Ana Dorys Ramírez López - Ing. Ph. Florinda Sánchez Moreno - Arq. Mg. José Fernando Higuera – Arq. Mg. Yuber Alberto Nope Bernal – Ing. Mg. Jaime Olivier Soto	45
EL ARTE COMO EXPRESIÓN COMUNICATIVA: UNA ESTRATEGIA DE PEDAGOGÍA SOCIAL EN EL CARMEN DE BOLÍVAR Elvis Cárdenas Velásquez- Jesús Vergara Cuentas- Claudia Ahumada Klelers, Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm, Seccional Cartagena.....	57
CREATIVIDAD E INDIVIDUACIÓN EN LAS RELACIONES ENTRE VARONES Dr. en Psic. Eduardo De la Fuente Rocha, Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco,	México 74
ESQUEMA CONCEPTUAL DE UN COMPONENTE PARA LA SOSTENIBILIDAD EN UNA PLATAFORMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR VIRTUAL Betsy Mary Estrada Perea, Ana Myriam Pinto Blanco, Institución Universitaria de Envigado.	Envigado-Colombia 93
ORIXE BHI: EL PRIMER Y ÚNICO CENTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA NO SEXISTA EN EL MUNDO Joseba Koldo Etxeberria Zapirain, Instituto ORIXE BHI, Tolosa, País Vasco	117
VERDADES VELADAS Liliana Vergara Zambrano- Bellas Artes Institución Universitaria del Valle.....	160

LA RELACIÓN ENTRE: TEATRO DE MUJERES Y VIOLENCIA

Luz Elena Luna Monart, Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle
.....170

EL YO DEL ESTUDIANTE ACTOR EN LA EXPERIENCIA

ARTÍSTICAECOSISTÉMICA: HACIA UN INTELIGIR SINTIENTE PLURIVERSAL

Jesús María Mina, Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle.....178

VIDEOJUEGO OÍ MARIMBÍ, INTERACCIÓN CON LA COMUNIDAD AFRODESCENDIENTE DE SAN CIPRIANO

Héctor Tascón, Juan Guillermo Ossa y Alexander Duque. Bellas Artes Institución Universitaria del Valle.....190

LA EDUCACIÓN COMO ESCENARIO SOCIAL PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Jesús David Vergara Cuentas. Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm, Seccional Cartagena

Leidy Ruiz. Universidad de Cartagena. Magister en Comunicación.....197

NEUROMITOS EN LA EDUCACIÓN O LA AUSENCIA DE UNIDAD DE SENTIDO

William Guerrero Collazos. Bellas Artes Institución Universitaria del Valle.....207

LA INVESTIGACIÓN- CREACIÓN EN LA FACULTAD DE ARTES ESCÉNICAS: HACIA UN MODELO DESDE LA COMPLEJIDAD

Ruth Rivas Franco, Bellas Artes Institución Universitaria del Valle.....215

PROMETEO DE MAPA TEATRO. PRÁCTICAS ARTÍSTICAS Y RESISTENCIA

Margarita Ariza Aguilar. Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle.....222

LAS REPRESENTACIONES VISUALES ARTICULADAS AL MOTIVO MUSICAL, REFLEXIÓN EN TORNO AL SONIDO DE LA IMAGEN

Neiver Francisco Escobar Domínguez. Bellas Artes Institución Universitaria del Valle
.....233

EL MUSEO CALEIDOSCÓPICO

Germán García Orozco. Bellas Artes Institución Universitaria del Valle.....238

APLICACIÓN OÍ MARIMBÍ Y COMPOSICIÓN DE UN PAISAJE SONORO CON LA COMUNIDAD DE SAN CIPRIANO PARA LA PROMOCIÓN DE COMPETENCIAS GENÉRICAS TUNING

Juan Guillermo Ossa. Bellas Artes Institución Universitaria del Valle.....250

PEDAGOGÍA DE LA DIRECCIÓN ESCÉNICA Y SUBJETIVIDAD

Jackeline Gómez Romero. Bellas Artes Institución Universitaria del Valle.....267

**TODAS CUENTAN: TEXTO DRAMÁTICO CREADO A PARTIR DE RELATOS
SOBRE VIOLENCIAS CONTRA LAS MUJERES**

Elizabeth Méndez Tamayo. Estudiante. Bellas Artes Institución Universitaria del Valle.....278

**EL MÉTODO DE ESTUDIO CON CHULETA ES MÁS AGRADABLE Y CON MAYOR
RENDIMIENTO ACADÉMICO**

Joseba Koldo Etxeberria Zapirain. Instituto. ORIXE BHI. Tolosa, País Vasco.....283

LA PARADOJA DEL MENTIROSO SEGÚN DUNS ESCOTO Y GERARDO OODÓN

Cornélio José Langa. UPSA.....310

**ADAPTACIÓN PARA DÚO DE GUITARRAS DE LA «SONATINA BOYACENSE» DE
ANTONIO MARÍA VALENCIA**

Gustavo Adolfo Niño Castro, Bellas Artes Institución Universitaria del Valle.....328

PRÓLOGO

El presente libro de investigación, publicado bajo el sello Editorial Redipe, New York en coedición con Universidad de San Buenaventura, recoge algunos trabajos que derivan de procesos investigativos, seleccionados entre los participantes al: **I CONGRESO INTERNACIONAL CEARTE: EDUCACIÓN, ARTE Y CULTURA**, los 3/5 de día 03 de diciembre de 2020

Ver inauguración: <https://www.facebook.com/547372232051011/videos/429760751533180>

De este modo Redipe avanza en su compromiso de generar oportunidades y capacidades para promover la apropiación, generación, aplicación, transferencia y socialización del conocimiento con el que interactúan agentes educativos de diversos países.

Dcte. **Jesús María Mina**, Investigador Bellas Artes Institución Universitaria el Valle

Dcte. **Luz Elena Luna Monart**, investigadora Bellas Artes Institución Universitaria del Valle

Julio César Arboleda, Ph. D Director investigador Redipe

direccion@redipe.org

PRESENTACIÓN

I CONGRESO INTERNACIONAL CEARTE: EDUCACIÓN, ARTE Y CULTURA

(Videoponencias, Conferencias y recital poético)

***“Reflexiones, investigaciones, programas, modelos, enfoques,
tendencias,
perspectivas, estrategias y metodologías, proyectos pedagógicos e
investigativos”***

DÍA 03 DE DICIEMBRE

10AM Cali, NY; 17 horas Madrid.

Ver inauguración: Exposición de conferencias y recital poético.

<https://www.facebook.com/547372232051011/videos/429760751533180>

Del evento deriva certificado y libro con los textos de exposición. Los expositores aceptados, con membresía Redipe, recibirán reconocimiento como miembros del Colectivo Iberoamericano de Educación, Arte y Cultura.

Los mejores trabajos de filosofía se incluyen en la Colección Internacional de Filosofía y Educación

Invitan:

**Bellas Artes Institución Universitaria del Valle - Red Iberoamericana de Pedagogía,
REDIPE**

Otros.

Universidad de San Buenaventura

Universidad Complutense de Madrid

Universidad Israel

Grupo de Investigación Redipe: Pedagogía, epistemología y filosofía

Colectivo Iberoamericano de *Educación, Arte y Cultura*

Colectivo Iberoamericano de Filosofía y Educación

Red Iberoamericana de Pedagogía, REDIPE

Apoyan:

Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Sao Paulo, Universidad de Israel,

UNACH, Southern Connecticut State University, Maestría y Doctorados Educación

Universidad de San Buenaventura Cali (Colombia), Universidad Católica del Maule

(Chile), Universidad Autónoma de Madrid, CIHCyTAL , RIPAL, RIPEME, REDPAR,

RIDGE, RIDECTEI- CIFED

Ejes temáticos:

Poesía; Dramaturgias, Estética, ética, interculturalidades.

Filosofía de las artes: subjetividades en artes.

Los interesados pueden participar, además, en cualquiera de estos temas:

Educación/ Pedagogía (todas las disciplinas, niveles, perspectivas y modelos educativos y pedagógicos); Creatividad: ciencia, tecnología e innovación; Artes; Paz, conflicto, justicia y solidaridad; Educación, arte, cultura y Sociedad (todas las expresiones y disciplinas artístico- culturales y disciplinas sociales; Interculturalidad y diversidad en artes; Dramaturgias; Subjetividades; Perspectivas pedagógicas y artísticas emergentes; Gestión del conocimiento; Ética y valores; Currículo, didáctica y evaluación en artes; Educación, tecnología e innovación. Otros.

Coordinadores científicos

Dcte. **Jesús María Mina**, Investigador Bellas Artes Institución Universitaria el Valle

Dcte. **Luz Elena Luna Monart**, investigadora Bellas Artes Institución Universitaria del Valle

Ph.D. Filósofo **Mario Germán Gil Claros**, Dir. Investigaciones Redipe

Ph.D. Filósofo **Carlos Adolfo Rengifo Castañeda**, Dir. Maestría Educación Universidad de San Buenaventura

Ph D. Manuel J. Salamanca, Universidad Complutense de Madrid, España

Comité científico

Agustin de La Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid

Carlos Arboleda A. Profesor Emérito Southern Connecticut State University (USA)

Rodrigo Ruay Garcés, Comité Redipe Chile, Investigador Universidad Los Lagos

Pedro Ortega Ruiz, Pedagogo español, Coordinador Red Internacional de Pedagogía de la alteridad (Ripal)

José Manuel Touriñán, Pedagogo español, Coordinador Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica

Angélica Frascica, Universidad nacional de Colombia

Julio César Arboleda, Dirección científica Redipe

PROGRAMACIÓN INAUGURACIÓN DÍA 03 DE DICIEMBRE

10AM Cali, NY; 17 horas Madrid.

Ver inauguración:

<https://www.facebook.com/547372232051011/videos/429760751533180>

<https://drive.google.com/file/d/17MRMTs6YzHnxTRMdi4CQ96DkKDB2Yxl/view>

Saludos y Presentación

Dcte. **Luz Elena Luna Monart**, Coordinadora de investigaciones, Bellas Artes
Institución Universitaria del Valle

Ph.D. **Julio César Arboleda**, Dirección Redipe

RECITAL POÉTICO

Sonia Solarte Orejuela

Asociación de Escritores Alemanes

Psicoterapeuta, poeta y cantautora, coordinadora de talleres de escritura creativa,
gestora cultural

soniasolarte@gmx.de

<https://youtu.be/CgH3ArUIhVg>

**ESTUDIO DE CASO: EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE
TERCERO DE SECUNDARIA EN LA ESCUELA GUZMÁN MAYER EN
TEPEAPULCO, HIDALGO, MÉXICO; EN AMBOS TURNOS.**

Lic. Francisco Emmanuel Muñoz Cuellar

emmacue27@gmail.com

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, España

HAITÍ Y EL ARTE AFROCUBANO

Carlos Jiménez Moreno

Historiador y crítico de arte

Jubilado Universidad Autónoma de Madrid

[https://www.dropbox.com/s/chwgbpn6wmro97t/LTouri%C3%B1n%C3%A1n-](https://www.dropbox.com/s/chwgbpn6wmro97t/LTouri%C3%B1n%C3%A1n-Adalid-CREARTE.mp4?dl=0)

[Adalid-CREARTE.mp4?dl=0](https://www.dropbox.com/s/chwgbpn6wmro97t/LTouri%C3%B1n%C3%A1n-Adalid-CREARTE.mp4?dl=0)

**MARCIAL DEL ADALID (1826-1881): BIOGRAFÍA, CATALOGACIÓN DE SU OBRA
MUSICAL Y SU VINCULACIÓN CON LA CREATIVIDAD CULTURAL SOCIO-
IDENTITARIA**

Laura Touriñán Morandeira. Universidad de Santiago de Compostela

LITERATURA COMPARADA, PARODIA Y LITERACIDAD CRÍTICA: EL ARTE EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Dr. D. Enrique Ortiz Aguirre.

Universidad Complutense de Madrid

SEMIÓTICA DE LA PANDEMIA. APORTES DE LA SEMIÓTICA FRENTE AL COVID 19

Andrea Morales Galárraga

Directora Programa Diseño gráfico

Mg. Esteban Celi, Director Área Arte sy Humanidades

Universidad Tecnológica Israel

CREATIVIDAD E INDIVIDUACIÓN EN LAS RELACIONES ENTRE VARONES

Dr. en Psic. Eduardo De la Fuente Rocha

fuentee@correo.xoc.uam.mx, edelafuente83@yahoo.com.mx

Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana -Xochimilco. Departamento de Educación y Comunicación. División de Ciencias Sociales y Humanidades, México

LA RELACIÓN ENTRE: TEATRO DE MUJERES Y VIOLENCIA

Luz Elena Luna Monart

luzelena@bellasartes.edu.co

Investigadora. Bellas Artes Institución Universitaria del Valle

EL YO DEL ESTUDIANTE ACTOR EN LA EXPERIENCIA DE LA INVENCION ARTÍSTICA ECOSISTÉMICA: HACIA UNA INTELIGENCIA SINTIENTE PLURIVERSAL

Jesús María Mina

dipa@bellasartes.edu.co

Investigador. Bellas Artes Institución Universitaria del Valle

https://docs.google.com/document/d/1EfHXgUcx7oCARdyH4ApY3yotWJePNTiXDmSW3JURKUA/edit?usp=sharing_eil&ts=5fcb756d

PROMETEO, PRÁCTICAS ARTÍSTICAS Y RESISTENCIA

Margarita Ariza Aguilar

aisthesis@bellasartes.edu.co

Investigadora. Bellas Artes Institución Universitaria del Valle

TEXTO DRAMÁTICO CREADO A PARTIR DE RELATOS SOBRE VIOLENCIAS CONTRA LAS MUJERES

Elizabeth Méndez Tamayo

Estudiante de la Facultad de Artes Escénicas
Bellas Artes Institución Universitaria del Valle

<https://youtu.be/KAHK0A1ijz0>

¿APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA BUILDING INFORMATION MODELING (BIM) EN EL ARTE?

Ana Dorys Ramírez López

adorysramirez@unicolmayor.edu.co

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Bogotá D.C. - Colombia

<https://www.youtube.com/watch?v=KQU95fXOhoc&feature=youtu.be>

LA EDUCACIÓN COMO ESCENARIO SOCIAL PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTO.

Jesús David Vergara Cuentas

Docente Investigador de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm, Seccional Cartagena. jvergara@unisinucartagena.edu.co

<https://drive.google.com/file/d/1n5i7aksFo453lSaFqnIAG1tygNXyCsRv/view?usp=sharing>

EL MUSEO CALEIDOSCÓPICO

Germán García Orozco

germangarcia@bellasartes.edu.co

Investigador. Bellas Artes Institución Universitaria del Valle

https://www.youtube.com/watch?v=IW4tbk7HxVM&feature=youtu.be&ab_channel=GustavoNi%C3%B1o-GuitarristaCompositor-

ADAPTACIÓN PARA DÚO DE GUITARRAS DE LA «SONATINA BOYACENSE» DE ANTONIO MARÍA VALENCIA

Gustavo Adolfo Niño Castro

areaguitarracamv@bellasartes.edu.co

Investigador Bellas Artes Institución Universitaria del Valle

<https://www.youtube.com/watch?v=BQNChal5Qdc&feature=youtu.be>

VIDEOJUEGO OÍ MARIMBÍ, INTERACCIÓN CON LA COMUNIDAD

AFRODESCENDIENTE DE SAN CIPRIANO.

Héctor Javier Tascón Hernández

htascon@bellasartes.edu.co

Investigador. Bellas Artes Institución Universitaria del Valle

<https://drive.google.com/file/d/1AluuDttvdhJPyML7nZrZS3hhU9jKMjla/view?usp=sharing>

**LA INVESTIGACIÓN- CREACIÓN EN LA FACULTAD DE ARTES ESCÉNICAS:
HACIA UN MODELO DESDE LA COMPLEJIDAD**

Ruth Rivas Franco

rukita.r.f@bellasartes.edu.co

Investigadora. Bellas Artes Institución Universitaria del Valle

<https://youtu.be/4u1sm8COIAE>

SUBJETIVIDAD Y PEDAGOGÍA DE LA DIRECCIÓN ESCÉNICA

Jackeline Gómez Romero

jgomez@bellasartes.edu.co

Investigadora. Bellas Artes Institución Universitaria del Valle

<https://drive.google.com/file/d/1YMfCT8R3D5aWKwouFGsCPtkaanYWPT55/view?usp=sharing>

NEUROMITOS EN LA EDUCACIÓN O LA AUSENCIA DE UNIDAD DE SENTIDO

William Guerrero Collazos

willian.guerrero@bellasartes.edu.co

Investigador Bellas Artes Institución Universitaria del Valle

[zma-herj-obn \(2020-12-02 at 05 54 GMT-8\).mp4](#)

https://drive.google.com/file/d/16uLLPc2qtHpGKmiqrP13KYppg4_ZhahR/view

VERDADES VELADAS

Liliana Vergara

lvergara@bellasartes.edu.co

Investigador. Bellas Artes Institución Universitaria del Valle

<https://youtu.be/vF-bcVU0eTA>

LAS REPRESENTACIONES VISUALES ARTICULADAS AL MOTIVO MUSICAL,

REFLEXIÓN EN TORNO AL SONIDO DE LA IMAGEN

Neiver Francisco Escobar Domínguez

laboratoriomd@bellasartes.edu.co

Investigador. Bellas Artes Institución Universitaria del Valle

https://www.youtube.com/watch?v=G1iwJ9QDMGI&feature=youtu.be&ab_channel=JuanGuillermoOssaJim%C3%A9nez

APLICACIÓN OÍ MARIMBÍ Y COMPOSICIÓN DE UN PAISAJE SONORO CON LA COMUNIDAD DE SAN CIPRIANO PARA LA PROMOCIÓN DE COMPETENCIAS GENÉRICAS TUNING

Juan Guillermo Ossa Jiménez

guilleguitar81@hotmail.com

Héctor Javier Tascón Hernández,

Instituto Departamental de Bellas Artes

Alexander Duque, Universidad del Valle, integrante del grupo de investigación Gimpas.

INSCRIPCIONES

calidad@redipe.org, direccion@redipe.org

www.redipe.org

Visítanos en:

www.facebook.com/redipe

www.twitter.com/redipe_

1.

MARCIAL DEL ADALID (1826-1881): BIOGRAFÍA, CATALOGACIÓN DE SU OBRA MUSICAL Y SU VINCULACIÓN CON LA CREATIVIDAD CULTURAL SOCIO-IDENTITARIA. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Dra. Laura Touriñán Morandeira

laura.tourinan@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela
(Santiago de Compostela, A Coruña, España)

Resumen

Marcial del Adalid (1826-1881): biografía, catalogación de su obra musical y su vinculación con la creatividad cultural socio-identitaria es un estudio monográfico en torno a este ilustre compositor decimonónico gallego, que ha sido recientemente defendido como tesis doctoral en la Universidad de Santiago de Compostela.

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación se enmarca en la Musicología Histórica y en el género de la Biografía Histórica, en la Musicología Digital como ámbito específico de las Humanidades Digitales, y en postulados de la Antropología Cultural simbólica para el análisis del valor socio-identitario en la obra de Adalid. Esto permite estudiar la figura de Marcial del Adalid de forma holística: reconstrucción biográfica y genealógica; estudio y catalogación de su producción musical; estudio de su repertorio basado en uso de folklore autóctono que da lugar a su música de salón “gallega” y su vinculación con la creatividad cultural socio-identitaria; y el devenir de su legado patrimonial, con interés especial en su biblioteca privada de música, que también ha sido catalogada. Todo ello nos permite ahondar en el valor de Marcial del Adalid como personaje histórico y su aportación al patrimonio musical decimonónico.

Este artículo -presentado oralmente en forma de videoponencia en el marco del *I Congreso Internacional CREAARTE: Educación, Arte y Cultura-* es, por tanto, una exposición sintética de los avances metodológicos logrados y de los resultados de investigación obtenidos sobre Marcial del Adalid, fruto de la citada investigación.

Palabras clave: Marcial del Adalid y Gurrea; Romanticismo musical; Musicología Histórica; Biografía histórica; Humanidades Digitales/Musicología Digital; creatividad cultural socio-identitaria.

- Abstract

Marcial del Adalid (1826-1881): biography, catalogue of his musical work and his connection with socio-identitarian cultural creativity is a monographic study on this illustrious 19th-century Galician composer, which has been recently defended as doctoral thesis at the University of Santiago de Compostela.

From the methodological perspective, this research belongs to Historical Musicology and to the historical biography genre, to Digital Musicology, as a specific field of Digital Humanities, and also to postulates of symbolic Cultural Anthropology for the analysis of the socio-identitarian value in Adalid's musical works. This allows us to study Marcial del Adalid as a historical character from a holistic approach: biographical and genealogical reconstruction; study and cataloguing process of his musical production; his repertoire based on local traditional folklore, which gives rise to his "Galician salon music" and to his connection with socio-identitarian cultural creativity; and finally, the evolution of his legacy, with special interest in his private music library, which we have also catalogued. Our methodological framework and the holistic approach allow us to go deeply into the value of Marcial del Adalid as an outstanding historical figure and his contribution to the 19th-century musical heritage.

This paper -presented as video-presentation at the *I International Congress CREAARTE: Education, Art and Culture-* is a synthetic exposition of the methodological progress achieved and the novel research results obtained on Marcial del Adalid.

Key words: Marcial del Adalid y Gurrea; Musical Romanticism; Historical Musicology; historical biography; Digital Humanities/Digital Musicology; socio-identitarian cultural creativity.

Marcial del Adalid (1826-1881): biografía, catalogación de su obra musical y su vinculación con la creatividad cultural socio-identitaria es un estudio monográfico sobre este ilustre compositor decimonónico gallego, que ha sido recientemente defendido como tesis doctoral en la Universidad de Santiago de Compostela (A Coruña, España) (Touriñán Morandeira, 2020). Este artículo - presentado oralmente en formato de videoconferencia en el marco del *I Congreso Internacional CREARTE: Educación, Arte y Cultura*- es, por tanto, una exposición sintética de los avances metodológicos y resultados de investigación novedosos obtenidos, fruto de dicho trabajo.

1. Presentación del tema de investigación: objeto de estudio, perspectivas de análisis, objetivos específicos y estructura

Marcial del Adalid y Gurrea es un compositor y pianista decimonónico gallego de origen burgués y cuya obra se enmarca dentro del Romanticismo centroeuropeo. Fue autor principalmente de música para piano solo y melodía vocal acompañada, aunque también de género sinfónico, camerístico, religioso y escénico. A lo largo de su vida, su estilo evolucionó de una línea puramente romántica en su etapa de juventud, a una tendencia más clásica, mesurada y comedida en su madurez. Destaca entre su producción una selección de obras, casi todas de sus últimos años, que comparten un recurso compositivo especial: el uso de melodías y folklore autóctono gallego para crear música académica que pone sonido a la galleguidad en los salones burgueses. Estas últimas obras son las que, frente a la gran tradición musical centroeuropea, cobran especial significado en el contexto histórico del 'Rexurdimento' gallego y los nacionalismos musicales periféricos; y, desde la perspectiva antropológica, nos permiten atribuirles valor de creatividad cultural socio-identitaria. Todo ello confiere a la música de Marcial del Adalid un sello personal propio y le ha otorgado un lugar destacado en la Historia de la Música Española y Gallega ya desde el siglo XIX.

La aportación singular de Marcial del Adalid a la actividad musical nacional española y local gallega, potenciada por su distinguido origen familiar, hicieron de él un músico de reputada fama entre sus propios coetáneos y que perdura hasta nuestro tiempo. Tal es así, que su figura ha dado lugar a numerosos textos de diversa tipología y finalidad. La inminente mayoría de ellos son referencias de prensa nacional de los últimos 170 años, de corte divulgativo y conmemorativo y se suman a ellos una selección de referencias de corte musicológico, como voces de diccionario que resumen la trayectoria vital del autor, artículos que versan sobre alguna de sus obras en particular o sobre su estilo compositivo en general, o textos sobre el uso del folklore gallego en algunas de sus composiciones (Touriñán Morandeira, 2020, pp. 91-108). Sin embargo, entre ellos no hay ningún un estudio monográfico y holístico sobre la figura histórica de Marcial del Adalid y es precisamente en este “nicho de investigación” donde encuentra su razón de ser la presente investigación.

Tras la realización de un barrido bibliográfico inicial identificamos 6 perspectivas de análisis en las que consideramos que era necesario profundizar para lograr una comprensión global, completa y profunda del personaje histórico: 1) su biografía, 2) su familia, 3) su obra, 4) su vinculación con el folklore y con la cultura autóctona de Galicia, 5) su valor histórico como personaje activo y 6) su legado patrimonial a su única hija y con especial atención a la que fue su biblioteca privada de música (Touriñán Morandeira, 2020, pp. 9-11).

En función de estas 6 perspectivas de análisis susceptibles de estudio, se materializaron 12 objetivos específicos para esta investigación (Touriñán Morandeira, 2020, pp. 14-15):

1. Realizar una revisión bibliográfica específica en torno a la figura de Marcial del Adalid (publicaciones sobre su vida, obra y estilo).
2. Recopilar nuevas fuentes documentales de diversa índole para el estudio global y profundo de Marcial del Adalid.
3. Revisar y reconstruir, en la medida de lo posible, la genealogía y la biografía de Marcial del Adalid.
4. Ubicar la figura de Marcial del Adalid en el contexto socio-histórico y cultural decimonónico (principalmente coruñés y madrileño).

5. Recopilar el mayor número posible de obras compuestas por Marcial del Adalid.
6. Crear un catálogo abierto de la producción musical de Marcial del Adalid.
7. Estudiar el proceso de donación de la que fue biblioteca personal de la Familia Adalid y que hoy custodia en su mayor parte la RAG.
8. Catalogar la Biblioteca de Música de Fondo Adalid conservada en la RAG.
9. Identificar influencias musicales y relaciones sociales de Marcial del Adalid a partir de la información obtenida de las partituras y libros de su biblioteca musical y de sus propias composiciones, principalmente a partir de las dedicatorias.
10. Enmarcar la producción musical de Marcial del Adalid como repertorio de estilo romántico, en su mayor parte de salón, y actualizado a la par de las principales corrientes estéticas del movimiento.
11. Estudiar una parte concreta del repertorio de Adalid compuesta en el contexto del nacionalismo musical decimonónico y del 'Rexurdimento' gallego reinterpretada como creación artístico-musical socio-identitaria desde una perspectiva actual de antropología simbólica.
12. Contribuir a fundamentar el lugar de Marcial del Adalid en la Historia de la Música Española y Gallega.

Tal y como se muestra en el cuadro que sigue, el trabajo resultante ha sido estructurado en 4 capítulos y 5 anexos:

Cuadro 1. Estructura diseñada para el estudio monográfico de Marcial del Adalid y Gurrea [elaboración por Laura Touriñán Morandeira].

6 PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS	ESTRUCTURA	TÍTULO DE CAPÍTULO
Su biografía	Capítulo 1 + Anexo I + Anexo II + Anexo III	<i>Capítulo 1. Estudio biográfico de Marcial del Adalid y Gurrea</i>
Su familia		
Su obra	Capítulo 2 + Anexo IV	<i>Capítulo 2. La obra musical de Marcial del Adalid. Análisis de su producción</i>
Su vinculación con el folklore y con la cultura de Galicia	Capítulo 3	<i>Capítulo 3. El sentido socio-identitario en la música de Marcial del Adalid</i>
Su legado patrimonial y, en concreto, su biblioteca privada de música	Capítulo 4 + Anexo V	<i>Capítulo 4. El legado de Marcial del Adalid: historia de una herencia. Una puerta a nuevas fuentes de investigación</i>

2. Metodología desarrollada

Metodológicamente, este trabajo de investigación se circunscribe, por una parte, a la “Musicología Histórica” en su sentido más tradicional, pero, a su vez, también requiere del conocimiento de la metodología específica del género de la “biografía histórica”. Por otra, se enmarca también en la “Musicología Digital”, como área específica de las “Humanidades Digitales”. Y, por otra, se aplican postulados teóricos de la antropología simbólica a las 7 obras seleccionadas de Adalid, para mostrar de manera específica aquello que pone de manifiesto el sentido socio-identitario de la creatividad del autor (Touriñán Morandeira, 2020, pp. 15-56).

Así, esta metodología nos ha permitido descubrir (fuentes), inventar (herramientas de investigación), innovar (conocimiento inferido) y transferir (conocimiento adquirido) en torno a Marcial del Adalid. Matizamos, a continuación, algunas cuestiones en torno a los cuatro procesos metodológicos llevados a cabo:

2.1. El género de la biografía histórica

Concebimos la acción de biografiar como el relato de la vida de un individuo, generalmente narrado en discurso cronológico. Pero, además, biografiar es contar una “doble vida” en la que se unen la historia personal del individuo (a modo de actor histórico) y la historia social del contexto en el que se desenvuelve su vida (que es reflejo de la historia colectiva). Un discurso que

explica las características que conforman una sociedad y una cultura a través de la trayectoria vital de un determinado personaje. Es por ello que el fin último ha de ser lograr un enfoque que pase de lo particular a lo general como resultado de la aplicación del análisis histórico a partir del estudio biográfico (Alén Garabato, 1993, pp. 178-179; Burdiel Bueno, 2014, pp. 63 y 68; Clot, 1989, pp. 36-37; Dosse, 2007; Gallego Morell, 1991, pp. 13-32; Gómez Navarro, 2005, pp. 19-20; Hareven, 1980, p. 7; Marín López, 2019, p. 12; Nasaw, 2009, pp. 576-578; Núñez Pérez, 1997, pp. 426 y 432; Reguera, 2010, pp. 40 y 45; Ruiz Torres, 2014, pp. 19-46; Salvatore, 2004, pp. 187-192; Saraceno, 1989, pp. 41-46; Touriñán Morandeira, 2020, pp. 22-25; Veiga Alonso, 1995, pp. 131-147).

Por otra parte, lo que hace interesante una biografía es que plantee uno o varios problemas a resolver que justifiquen la singularidad de una vida individual. En este sentido son cuestiones que hacen interesante a Marcial del Adalid como personaje histórico a biografar hasta qué punto su estilo musical es resultado de su nacimiento entre la burguesía española decimonónica y cómo esto se refleja en su especialización en la composición de repertorio de salón; cómo influyó la demanda de música doméstica por parte de la burguesía en su creación de obras de nivel amateur y medio con fines pedagógicos; o el contexto cultural que le llevó a componer música de salón basada o inspirada en melodías gallegas autóctonas hasta el punto de convertirlo en pionero y creador de lo que hoy conocemos como “melodía gallega de salón”. Estas y tantas otras cuestiones son incógnitas que rodean a Marcial del Adalid, pero al mismo tiempo, son también cuestiones sobre la Historia decimonónica española social, cultural y musical.

Se reconstruye pues, en este trabajo, la vida de Marcial del Adalid, en forma de biografía histórica que contribuya a entender quién fue, por qué fue así su obra y qué lo hace relevante en el contexto de la Historia de la Música Española y de la Historia de la Música Gallega.

2.2. Reconstrucción genealógica como herramienta para la biografía histórica

En el camino hacia la recuperación de la biografía de un determinado personaje histórico, podría decirse que hay dos vías para documentarse: del personaje central a coetáneos y personajes relacionados —es decir, del centro a

la periferia- o viceversa. En el caso de Adalid no existe un legado documental unificado que permita ahondar en su vida y en su obra y, por tanto, fue un imperativo para mí trabajar desde la segunda vía: conocer qué otros personajes interactuaron con Adalid o en qué entornos se movió éste para así poder reunir fuentes documentales desde las que conocer al personaje.

Es precisamente en este punto donde se vuelve indispensable la reconstrucción genealógica: los familiares son personajes afines y saber cómo era y a qué se dedicaba la familia de Adalid permite conocer mejor su vida. De este modo, la reconstrucción genealógica pasa a ser una herramienta de análisis historiográfico del contexto directamente relacionado con el músico (Aguinagalde Olaizola, 1994, p. 17; Pardo de Guevara y Valdés, 1992, pp. 177-178 y 182-183; Touriñán Morandeira, 2020, pp. 25-26).

Además, la reconstrucción genealógica de la Familia Adalid tiene como valor añadido que permite conocer otros personajes históricos relevantes para la Historia Económica y Social de Galicia, como, su padre, Francisco del Adalid y Loredó, su padrino, Juan Antonio del Adalid y Loredó, o su abuelo, Marcial Francisco Javier del Adalid de Rozas y Ramírez de Arellano, o su tío, Martín de Torres Moreno. Ha permitido, también, trazar la ascendencia noble de las familias Adalid y Torres hasta el siglo XVI, que dos de las familias gallegas más importantes de los siglos XVIII y XIX. Recuperar personajes femeninos olvidados en la Historia Cultural de Galicia, como Fanny Garrido o María del Adalid. Y ha permitido también indagar de forma secundaria en dos músicos gallegos, primos de Marcial del Adalid: el guitarrista Fernando de Torres Adalid, de quien hemos podido elaborar un inventario 46 títulos de obras manuscritas, y el teclista Marcial de Torres Adalid, de quien también aportamos otro inventario de 43 obras, siendo 27 de ellas de propia creación y 15 arreglos sobre obras de otros autores (Touriñán Morandeira, 2020, pp. 527-588, 730-731 y 737-738).

La necesidad de reconstrucción genealógica se justifica también al llevarla hasta líneas generacionales actuales. Los herederos vivos son vía de acceso a nuevas fuentes de investigación si disponen de patrimonio en su poder, como, por ejemplo, cuadros, fotografías, correspondencia, partituras y otro tipo de documentos a los que he tenido acceso y que han contribuido al estudio de Marcial del Adalid.

2.3. Musicología digital: construcción de 3 herramientas informáticas

El segundo enfoque metodológico en el que se enmarca esta tesis es la denominada “Musicología Digital”. Hablar de Humanidades Digitales y de Musicología Digital no significa simplemente investigar asistido por ordenadores, pues esto sería simplemente tecnologizar la investigación. Hablar de Humanidades Digitales también implica un cambio de actitud por parte del investigador en su compromiso para con la sociedad: suponen un espíritu colaborativo y de interdisciplinariedad, de acceso abierto y de transferencia de conocimiento a la sociedad. Las nuevas tecnologías se convierten en herramientas de trabajo para el investigador y en el medio para lograr la transmisión a la sociedad del patrimonio musical recuperado (Blasco Pascual, 2019, pp. 15-36; Cocero Matesanz et al., 2017; Crawford & Gibson, 2009, p. cap. 1 y 4; Del Río Riande, 2016, pp. 95-108; Galina Russell, 2016, pp. 121-136; Gosálvez Lara, 2015, pp. 774-778; Pino Romero, 2019, pp. 585-593; Platt, 2020, pp. 1-16; Rojas Castro, 2013, pp. 74-99; Romero Frías, 2014, pp. 19-50; Ros Fábregas, 2016, pp. 34-36; Selfridge-Field, 2017, pp. 215-225; Spencer, 2014a, pp. 37-61, 2014c, pp. 9-11, 2014b, pp. 117-131; Touriñán Morandeira, 2020, pp. 16-18; Urberg, 2017, p. s. p.).

La Musicología Digital nos ha llevado a la construcción de 3 herramientas informáticas diferenciadas y consideramos que cada es trabajo con entidad propia (Touriñán Morandeira, 2020, pp. 22-47).

El *Árbol Genealógico de la Familia Adalid* nace de una doble necesidad: localizar herederos vivos y sistematizar la información hallada en las fuentes, haciendo posible la inferencia de datos que de otro modo no hubiera sido posible relacionar y proporcionando una comprensión mayor del personaje, de su contexto familiar y de su contexto histórico.

El *Catálogo de la obra musical de Marcial del Adalid* nace también como una necesidad de investigación para la reconstrucción biográfica del personaje y también para la recuperación y comprensión de su obra.

La ficha de descripción de este catálogo de criterio musicológico, parte de la ficha estándar propuesta por el *Répertoire International des sources Musicales*

(RISM) (González-Valle et al., 1996)¹, pero se ha adaptado a las necesidades específicas del repertorio adalidiano; presenta 45 campos, de los cuales 8 son de adición y creación propia y que se distribuyen en 5 secciones a lo largo de la plantilla: 1ª) un encabezamiento con el número de catálogo; 2ª) los campos permiten identificar la pieza y conocer su estado actual; 3ª) la información editorial, la datación de la obra y las correspondientes fuentes bibliográficas y documentales empleadas para ello; 4ª) la descripción de los elementos musicales de la obra; y 5ª) los campos que permiten la localización de los ejemplares empleados durante la elaboración del catálogo (instituciones y signaturas) y un apartado de observaciones para puntualizaciones que no se pudieron especificar en ninguno de los campos anteriores.

Es precisamente en el número de catálogo donde proponemos una innovación metodológica: el número de catálogo es el resultado de aplicar el Sistema de Clasificación Decimal de Dewey (Mitchell & Vizine-Goetz, 2009; Online Computer Library Center (OCLC), 2003) -característico del campo de la Biblioteconomía y que es aplicado en Musicología en el Sistema de Clasificación Organológico Hornbostel-Sachs- a una jerarquía de obras de criterio temático basada en la plantilla instrumental y en el género musical. De este modo se cumple nuestro objetivo de catálogo abierto y flexible, porque permite permanentemente la incorporación de obras y la modificación de cualquier dato e incluso la adición de nuevas subtipologías, sin alterarse nunca los números de catálogos ya otorgados hasta ahora.

Además, el catálogo como herramienta de investigación permite la inferencia de información y hace posible responder a multitud de preguntas sobre el repertorio: qué obras compuso Adalid; qué piezas o partes conforman una determinada obra; qué obras presentan opus y cuáles carecen de él; quiénes son los dedicandos oficiales de las obras de Adalid o cuántas obras dedica a una misma persona, etc.

Y el *Catálogo de la Biblioteca de Música del Fondo Adalid de la Real Academia Galega* -es decir, el catálogo de la que fue biblioteca privada de música de la Familia Adalid- también nació como necesidad de investigación para estudiar la

¹ Para más información, se remite a la página principal del RISM: <http://www.rism.info/en/home.html> (fecha de última consulta, 5/04/2020).

producción de este compositor y también para la inferencia de datos sobre las influencias musicales de Marcial del Adalid y sus relaciones sociales a través de obras dedicadas. El catálogo realizado es una aportación también original e inédita que pone a disposición de la sociedad este patrimonio bibliográfico-musical de forma práctica, tarea pendiente desde su donación en 1928.

En este caso, la ficha diseñada también parte de la normativa RISM aunque nuevamente se adapta a las necesidades concretas de la colección y de la institución que la alberga, para lo cual también se añaden campos propios de nueva creación. De nuevo la ficha recoge campos de identificación de la obra, como título y autor, datos de edición y comercialización, dedicatoria impresa y/o manuscrita, instrumentación general de la obra y parte vocal o instrumental del ejemplar específico, formato (partitura general o particella), tipología de documento (editado o manuscrito), páginas del volumen que abarca cada obra concreta, contenido general del volumen, correlación de obras y volúmenes, correlación de signaturas, descripción física del volumen y observaciones.

En este caso, el catálogo elaborado atiende a criterio documental, pues no tiene por objetivo la descripción musical de las obras, sino la localización en la Real Academia Galega (RAG) de cualquier obra que forme parte de la colección. La cuestión de la localización de obras es especialmente importante en este caso por tres razones: en primer lugar, la Biblioteca Adalid se encuentra repartida dentro de la RAG entre Biblioteca, Archivo y Oficina; en segundo lugar, la colección ha sido sometida a varios procesos de inventariado y registro, por lo que una misma obra puede llegar a tener hasta 5 signaturas a un mismo tiempo, tal y como se evidencia en la cabecera de la ficha; y, en tercer lugar, la parte más antigua de la colección está encuadernada por instrumentos o particellas, hecho característico de finales del XVIII y comienzos del XIX, lo que dificulta también la localización de obras completas y para lo cual es especialmente útil el campo de “correlación de volúmenes”². Por estas

² Los libros que incluyen repertorio de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX responden a una práctica de repertorio de cámara; por tanto, no se encuadernaban por obras, sino por particellas de un mismo instrumento. Así, por ejemplo, un conjunto de 4 volúmenes podía contener en el primero de ellos las particellas de violín I, en el segundo las particellas de violín II, en el tercero las de viola y en el cuarto las de violoncello; y los cuatro libros reunían las cuatro partes de varios cuartetos de cuerda. Esto hace especialmente útil el campo

3 razones, la localización de las obras era la necesidad imperante en la institución que alberga el fondo y por ello se ha convertido en finalidad principal de este catálogo.

La utilidad del catálogo de la BMFA va más allá del uso práctico en sala en la RAG. Es resultado del trabajo de catalogación la constatación de obras desaparecidas compuestas por Marcial del Adalid. Se aporta también una aproximación a la historia de esta colección de partituras, que refleja la afición musical de cuatro generaciones de la familia Adalid. Para beneficio de la institución, detalla también el estado de conservación de cada uno de los documentos que la integran, lo que abre una puerta a la reflexión sobre posibles necesidades de conservación y restauración y a la prevención de situaciones futuras. De cara a un público general, la base de datos puede ser empleada como herramienta de investigación para otros autores que indaguen en temas tangentes, como por ejemplo el estado del comercio editorial musical o la industria de la encuadernación. En lo concerniente al ámbito de la gestión cultural, de la programación musical y de la investigación musicológica, este catálogo facilita el acceso a un repertorio que ahora puede ser recuperado, investigado, interpretado en concierto o expuesto.

A destacar, por último, que los dos catálogos de partituras elaborados: 1) son obras completamente originales e inéditas, 2) permiten la cuantificación de obras musicales de cada colección; 3) son en sí mismas herramientas de investigación que quedan al servicio de posteriores investigadores; y 4) su cesión a instituciones oficiales supone la transmisión real del patrimonio recuperado al servicio de la sociedad.

2.4. Estudio y fundamentación de la conveniencia de calificar la obra gallega de Adalid de socio-identitaria

La relación entre música y etnicidad ha sido objeto de estudio en Musicología durante las últimas décadas, especialmente desde las áreas de la Etnomusicología y la Sociología de la Música. Nos referimos, por ejemplo, los estudios de Merriam, Blacking, Geertz o Rice, entre otros (Alonso González,

creado denominado “correlación de volúmenes”, en el que se indica qué conjunto de libros reúnen todas las partes de un conjunto de obras camerísticas.

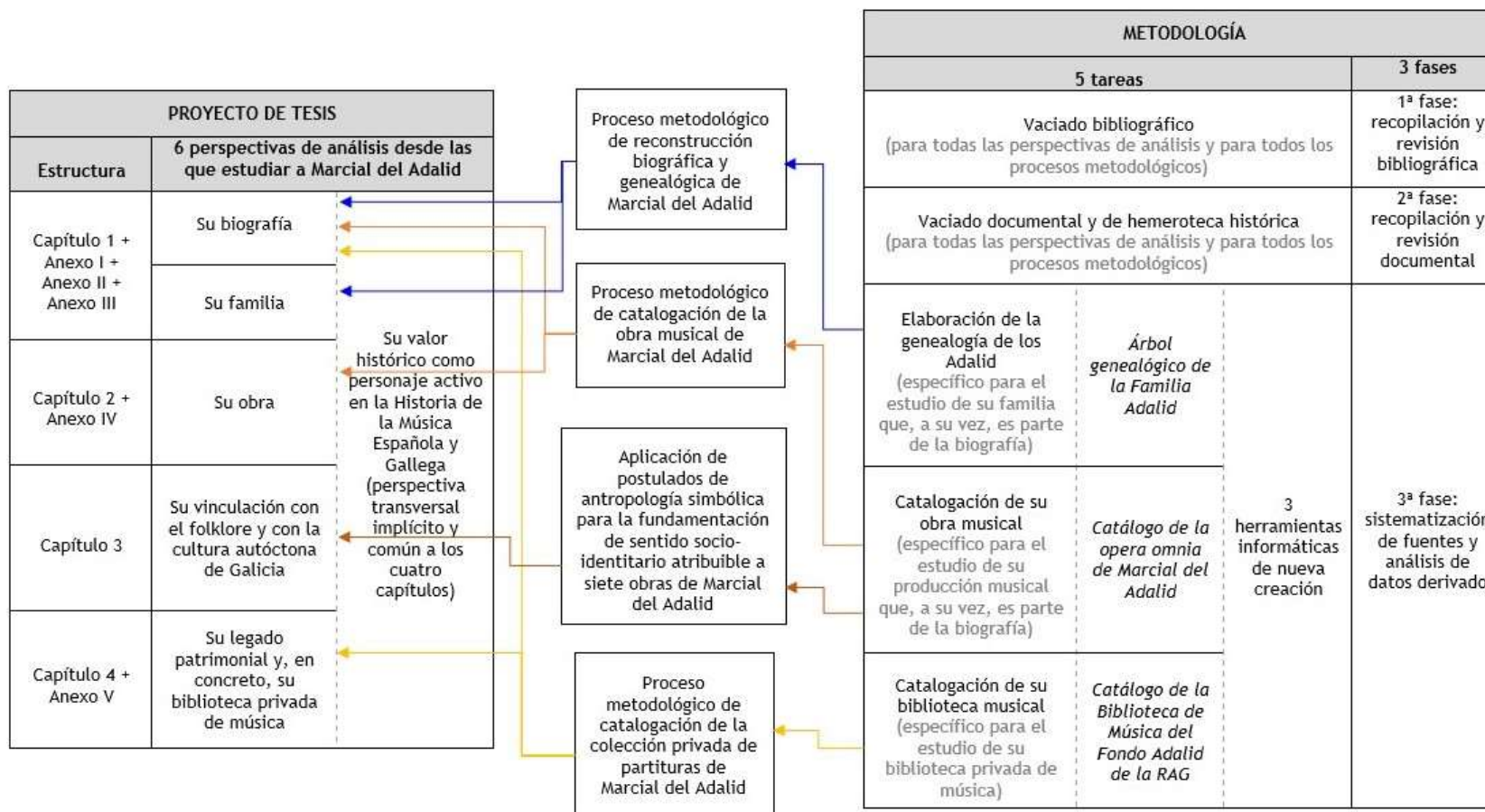
2010, pp. 39-56; Bohlman, 1988; Labajo Valdés, 1998; Martí i Pérez, 1998; Morgenstern, 2018; Pelinski, 1998; Warden, 2016). También en los últimos años, en un acercamiento de paradigmas y metodologías, se ha vuelto posible la adopción de la perspectiva antropológica de la cultura a los estudios de la música académica en el campo de la Musicología Histórica, entendiendo el hecho musical no solo como producto artístico, sino como práctica cultural; es el caso, por ejemplo, de los estudios de Steinberg (Eli Rodríguez, 2013, pp. 133-142; Grenier, 1990; Hennion, 2008; Marshall, 1992; Martí i Pérez, 1992, 2002; Snowman, 2016, pp. 10 y 13-16; Steinberg, 2008, pp. 11 y 17).

Desde la Antropología Cultural simbólica, a la música se le pueden aplicar análisis atendiendo a los cuatro grandes ejes matriciales de creatividad (Kuper, 2001, pp. 23-30; Touriñán López, 2002, p. 186, 2010). En concreto, el análisis desde el eje de la creatividad socio-identitaria permite un estudio específico de la música: a qué suena una música determinada y con qué se identifica dado, que es una construcción simbólica de un imaginario colectivo. Lo fundamental de la atribución socio-identitaria a una obra es que se realiza una conexión empírica entre determinadas connotaciones culturales y la obra en sí analizada. Reflejan, por ser conexión empírica, condiciones presentes o ausentes en grado en la obra (Agís Villaverde, 2019, pp. 504-516; Alonso Fernández, 1999; Álvarez Junco, 2001, pp. 11-17; Beramendi González, 1997, pp. 277-300; Bohlman, 1988; Fernández del Riego, 1995; Geertz, 2012, pp. 203-224; Gellner, 1983; Grenier, 1990, pp. 27-47; Hobsbawm, 1992; Iglesias Cano, 2008, pp. 781-816; Kuper, 2001, pp. 23-30; Núñez Seixas, 2018, pp. 9-18; Pinker, 2011, pp. 675-687; Rice, 2001, pp. 155-178; Smith, 1976, pp. 236-237). Es posible aplicar postulados de la Antropología Cultural simbólica para el análisis de un conjunto de 7 obras concretas de Marcial del Adalid que beben de inspiración popular y a través de las cuales se puede abordar su vinculación con el folklore y la cultura de Galicia.

En síntesis y tal y como se muestra en el cuadro siguiente, los 3 enfoques metodológicos expuestos han requerido en la práctica de 3 fases metodológicas que se materializaron en 5 tareas base, la construcción de 3 herramientas informáticas y el desarrollo de 4 procesos metodológicos, que en conjunto nos han permitido estudiar las 6 perspectivas de análisis identificadas

en torno a Marcial del Adalid y que hemos presentado en forma de 4 capítulos y 5 anexos.

Cuadro 2. Esquematación de la metodología diseñada para el estudio monográfico de Marcial del Adalid y Gurrea, atendiendo a estructura, perspectivas de análisis, tareas, fases y procesos metodológicos (Tourrián Morandeira, 2020, p. 21).



3. Estudio de fuentes

Partiendo de la idea planteada anteriormente de un mapeo de fuentes de la periferia al centro, se ha indagado en legados de familiares, editores, amigos y coetáneos varios con el propósito de sustentar con documentación el marco cronológico vital de Marcial del Adalid, revelar su círculo social y profundizar en el conocimiento de su obra.

El proceso de búsqueda se llevó a cabo en colecciones de muy diversa índole:

- En primer lugar, los fondos de la Real Academia Galega, que destacamos individualmente por ser ésta la institución que más obras de Adalid conserva y, además, la único que custodia un patrimonio fruto de una donación directa de la familia. Dispone de una amplia variedad de materiales tales como cartas, fotografías, libros de música de Adalid o sus propios manuscritos.
- Instituciones religiosas que disponen de partidas sacramentales que revelan dataciones de etapas vitales (fundamentalmente, partidas bautismales, matrimoniales y de defunción).
- Instituciones civiles de documentación análoga, como son certificados del registro civil, expedientes de hidalguía, padrones municipales o protocolos notariales, etc.
- Fondos de fuentes relacionadas con el entorno artístico en el que se movía Marcial del Adalid, que conservan partituras, libros de cuentas o planchas de impresión, entre otros materiales.
- Colecciones privadas de muy diverso contenido. Tales como el “Fondo Familia Bugallal”, el “Fondo M^a Dolores López y Arranz”, el “Fondo Familia Cubeiro Garrido” o el “Fondo Familia Torres Adalid”.
- Fondos de hemerografía histórica, que constituye en nuestro caso un recurso de investigación complementario, pero fundamental en calidad de fuente secundaria.

El rastreo exhaustivo fue realizado en más de 70 instituciones, nacionales e internacionales, físicas y digitales, con materiales musicales y extramusicales, y que ha dado como resultado la localización de más de 200 referencias de prensa

histórica, 281 fuentes documentales, decenas de fuentes iconográficas y una ingente cantidad de partituras. El conjunto de todas estas fuentes es fundamental para con solidez los datos novedosos que se exponen en torno a Marcial del Adalid (Touriñán Morandeira, 2020, pp. 56-90 y 493-511).

Y precisamente por el volumen, la heterogeneidad y la versatilidad de todas las fuentes localizadas, ha sido necesario establecer una taxonomía de las mismas para su organización, distinción y uso preciso. Tal y como se muestra en el cuadro que sigue, se determinan 5 tipos de fuentes por su materialidad, 3 clases de fuentes en función de su utilidad y 3 modalidades de fuentes en relación con el sujeto de estudio (Touriñán Morandeira, 2020, pp. 56-59).

Cuadro 3. Taxonomía de fuentes diseñada para el estudio monográfico de Marcial del Adalid y Gurrea (Touriñán Morandeira, 2020, p. 59).

5 tipos de fuentes por su materialidad	3 clases de fuentes por su utilidad	3 modalidades de fuentes por su relación con el sujeto de estudio
<ul style="list-style-type: none"> • Fuentes bibliográficas • Fuentes de hemeroteca histórica • Fuentes documentales • Fuentes iconográficas • Fuentes musicales 	<ul style="list-style-type: none"> • Fuentes para la reconstrucción biográfica y genealógica de Marcial del Adalid • Fuentes musicales de autoría de Marcial del Adalid • Fuentes musicales de otros autores pertenecientes a la BMFA 	<ul style="list-style-type: none"> • Fuentes directas primarias • Fuentes directas secundarias • Fuentes indirectas

4. Resultados de investigación en torno a Marcial del Adalid: nuevos datos biográficos, análisis cuantitativo y cualitativo de su obra musical, atribución de sentido socio-identitario a su producción gallega y aproximación al devenir de su legado patrimonial

4.1. Nuevos datos biográficos de Marcial del Adalid (*Touriñán Morandeira, 2020, pp. 111-304*)

En lo que atañe a la biografía de Adalid, se encuadra al autor dentro de los cánones sociales y culturales de la burguesía.

Se constata la estancia londinense de Adalid al menos en el año 1844 y documenta su relación con Ignaz Moscheles a través de partituras que presentan anotaciones y firmas. En contrapartida, se refuta la relación docente con Liszt y con Chopin, ante la ausencia de documentación, al menos hasta la fecha. Y se establece la relación como alumno de composición de Indalecio Soriano Fuentes, no reseñada por biógrafos predecesores.

Se demuestra la vinculación de Adalid con la actividad asociativa instructo-recreativa burguesa en La Coruña, donde figura como docente, administrativo y como intérprete en conciertos y director de orquesta; estas dos últimas facetas no documentadas anteriormente. Se refleja también el carácter pedagógico de la mayor parte del repertorio de salón de Adalid para piano solo a través de su inclusión en publicaciones periódicas coleccionables que, a su vez, reconocen su autoridad como profesor de piano junto con otros grandes maestros españoles e internacionales.

Se concretan las relaciones de Marcial del Adalid con otros músicos españoles entabladas en torno al circuito musical madrileño, a través de obras dedicadas recíprocamente. Se argumenta, como hipótesis abierta, que el compositor Auguste Gevaert haya podido ser corrector de la obra de Adalid, estableciendo a Juan M.^a Guelbenzu, Jesús de Monasterio y el Conde Morphy como las tres posibles vías de contacto. Se extienden también las relaciones de Adalid a la realeza española. Con respecto a la Sociedad de Cuartetos, se añade a las interpretaciones de su famosa *Sonatina en sol para piano a cuatro manos*, el ensayo de uno de los cuartetos de Adalid, dato desconocido hasta la fecha. Con respecto a la Sociedad

de Conciertos, se documenta con hemeroteca la interpretación pública de un *Ave María* de Adalid bajo la batuta de Barbieri en dos ocasiones distintas y, además, se descarta la composición *Gran Obertura para la Exposición Universal de Londres de 1862* como obra compuesta por Adalid.

Se documentan también las relaciones editoriales de Marcial del Adalid en París en 1869 y el proceso compositivo en dicha ciudad una década después, en 1879. Se prueba documentalmente la participación y posterior arrepentimiento de Adalid en el certamen nacional de 1870 y se recupera su marcha *Patria! Patria mía!* Se documenta también la interpretación, hasta ahora desconocida, de 36 melodías para canto y piano en concierto en un balneario de San Sebastián en 1871.

Se documenta el proceso de composición de *Pedro Madruga* y se asocia a los géneros de zarzuela grande y de zarzuela gallega. También se documenta la génesis de *Ynes è Bianca* y su título original, descartando el hasta ahora empleado, *Inés e Bianca*; se relaciona esta obra, además, con el contexto madrileño de ópera española en algunas de sus características formales y con el género de la ópera gallega. También se descubren las ediciones póstumas de *Mondariz*, *Enfantillages* y *Cantares viejos y nuevos de Galicia* como última voluntad del maestro, encomendada a su viuda, Fanny Garrido.

En el ámbito personal, se demuestra la veracidad de la protección real en el enlace matrimonial de Marcial del Adalid con Fanny Garrido en 1860, que deja hoy de ser “leyenda urbana coruñesa” relatada por cronistas, para convertirse en hecho histórico probado. Se prueba también la paternidad de Adalid en 1874 de su hija María del Adalid, hasta ahora de fecha desconocida. Y se documenta la estrecha amistad que unió a Marcial del Adalid y a su esposa con Marcial de Torres Adalid, como el familiar más allegado.

4.2. Análisis cuantitativo y cualitativo de la producción musical de Marcial del Adalid (*Touriñán Morandeira, 2020, pp. 305-346 y 767-828*)

El catálogo realizado recopila 288 títulos del autor, acompañados de su datación, ya sea exacta o estimada, pero siempre documentada en base a las propias partituras y a fuentes documentales extramusicales complementarias. Así mismo,

el catálogo incluye todos y cada uno de los ejemplares localizados de cada obra, indicando institución y signatura.

Es también resultado de esta investigación la recuperación de obras compuestas por Marcial del Adalid: eran desconocidas hasta la fecha 15 melodías para canto y piano custodiadas en la RAG y 7 obras en otras instituciones (5 obras orquestales en el Fondo Canuto Berea de la Biblioteca da Deputación Provincial da Coruña, un *Ave María* en la Fundación Juan March y una marcha en el Archivo General Militar de Segovia). En total, 22 obras recuperadas desconocidas hasta la fecha.

También es resultado original propio el análisis cuantitativo del repertorio: se desvelan las obras que se conservan de cada género, así como la relación de 91 manuscritos perdidos y 74 inéditos.

Se aporta también una reflexión en torno a la numeración de opus (que se ven repetidos en la imagen) y que abre la posibilidad de obras perdidas del autor (que son los campos en rojo que se observan en la tabla). Quedan evidenciadas las relaciones editoriales nacionales e internacionales de Marcial del Adalid. Se demuestra, además, la actualidad del autor en su estilo compositivo con las tendencias estilísticas de la época y en la experimentación con los distintos géneros musicales. Y se inicia, además, fruto de este estudio de repertorio, el trabajo de edición crítica de la obra de Adalid con la publicación de *Impromptu*.

Por último, fruto del estudio estilístico, se establecen tres etapas compositivas en la producción del autor: una primera etapa romántica, con obras de juventud; una segunda etapa, de corte más clásico; y una tercera etapa, “clásica y gallega” o “clásica y socio-identitaria”, en la que no rompe el estilo compositivo inmediatamente anterior, pero añade la experimentación con material popular autóctono gallego en la búsqueda de la expresión de la galleguidad.

4.3. Atribución de sentido socio-identitario a las 7 obras gallegas de Marcial del Adalid (*Touriñán Morandeira, 2020, pp. 347-402*)

Las 7 obras concretas de Marcial del Adalid que beben de inspiración popular y a través de las cuales se puede abordar su vinculación con el folklore y la cultura de Galicia son: *Galicia. Marcha triunfal para piano solo, Danse Galicienne, Cantares*

viejos y nuevos de Galicia, Mondariz. Balada gallega, Pedro Madruga, Ynes è Bianca y Galicia. Marcha triunfal para Grande Orquesta.

En ellas Adalid emplea melodías autóctonas gallegas de origen popular, ritmos populares, textos que evocan la cultura tradicional, dichos populares, uso del gallego (incluso de forma costumbrista en diálogos entre personajes de distinta clase social), evocación de la morriña y la saudade, recreación de temática propia de Galicia (e incluso temática histórica gallega en las obras escénicas), ambientación en Galicia, color instrumental con guiños a lo gallego, etc.

Se constata en este conjunto de 7 obras la experimentación del autor en los géneros de: música para piano gallega, obra orquestal gallega, canción gallega de salón (o canción lírica gallega) y zarzuela y ópera gallega. En ellas se aprecia la labor fundamental en la construcción del discurso de identidad que desempeña el folklore musical, ya sea en su forma original de música popular o en su reelaboración como música “clásica” y “salonizada”, como es el caso. Contienen ese “son” de la música popular gallega, que de por sí se manifiesta como autóctona de esta comunidad, independientemente de que en su formato externo esté adaptada para ser interpretada en celebraciones sociales con un determinado público (en este caso, la sociedad burguesa decimonónica).

Estas obras de Adalid se identifican con lo gallego, vinculando cultural y afectivamente al imaginario colectivo de Galicia, desligadas de grupos políticos que buscan patrimonializar su obra desde intereses ideológicos. Por ello, fundamentado en la Antropología cultural simbólica y partiendo de los conceptos acuñados respectivamente por Josep Martí y Luis Costa Vázquez, calificamos estas obras de “folklorismo artístico”(Martí i Pérez, 1996, p. 29) y “música etnicitaria”(Costa Vázquez-Mariño, 2000, pp. 32-51), precisamente por su valor etnicitario vinculado a la expresión de la galleguidad, y ejemplo de “creación artístico-musical socio-identitaria”.

4.4. El legado patrimonial de Marcial del Adalid, focalizado en el Pazo de Lóngora y en su biblioteca privada de música (*Touriñán Morandeira, 2020, pp. 403-430 y 829-845*)

Es resultado de investigación también novedoso el devenir del legado patrimonial del maestro Adalid centrado en dos elementos fundamentales: la biblioteca de música y el Pazo de Lóngora.

Con respecto a la colección de partituras, se aporta la historia de la donación de la colección bibliográfico-musical a la RAG y la catalogación documental íntegra de la colección.

En lo que respecta al Pazo de Lóngora, se aporta la historia de la donación de la vivienda a la Orden Salesiana. Así mismo, se aporta como información novedosa curiosa el análisis iconográfico del escudo y de la Virgen que presiden dos fachadas del edificio, ambas de significado vinculado a los orígenes de la Familia Adalid y desconocidos hasta la fecha:

- El escudo se encuentra tallado en piedra, ubicado en la fachada principal del pazo. Presenta un soporte con forma característica en la heráldica española decimonónica, en cuyo interior se representa a un caballero armado que porta una espada o alfanje alzado en sus manos y presenta en su base la inscripción “El Adalid” en la divisa. Este escudo representa al héroe de guerra primigenio, allá por el siglo XIV, que dio nombre a la Familia Adalid y del que se habla en los expedientes de hidalguía localizados.
- La representación mariana se encuentra realizada en azulejo, en una de las fachadas laterales del pazo. Por su inscripción, sabemos que se trata de la Virgen de Nuestra Señora del Manójar, propia de la Parroquia de San Martín de Nestares en La Rioja, siendo ésta la iglesia en la que fue bautizado el abuelo de Marcial del Adalid, patriarca de la familia y el primer riojano asentado en Galicia que dio lugar a la grandeza de la familia.

1. Conclusiones

En síntesis, la investigación realizada permite establecer, por una parte, cinco aportaciones metodológicas resultantes:

- 1. La aplicación del género de la biografía histórica desde fuentes documentales secundarias y personajes secundarios coetáneos relacionados (de la periferia al centro)-y aplicación de la reconstrucción genealógica a la reconstrucción biográfica en el ámbito de la Musicología: en este caso, concretamente, aplicado a la figura de Marcial del Adalid.**
- 2. La creación de dos catálogos de partituras en forma de base de datos y con fichas de descripción específicas.**
- 3. La aplicación del “Sistema de Clasificación Decimal de Dewey” para la numeración de obras en la catalogación de criterio musicológico realizada de la obra de Marcial del Adalid.**
- 4. La aplicación de los postulados teóricos de la Antropología Cultural simbólica para justificar la condición socio-identitaria de una parte concreta de la producción adalidiana.**
- 5. Y la sistematización de las fuentes y datos a utilizar en la argumentación en forma de taxonomía.**

Y por otra, permite establecer como resultados novedosos sobre Marcial del Adalid los siguientes:

- 1. La recuperación de fuentes documentales necesarias para el estudio del autor y útiles para otros ámbitos de investigación de temas transversales.**
- 2. La recuperación de personajes secundarios en la biografía de Marcial del Adalid que tienen interés por sí mismos para la Historia de Galicia.**
- 3. El descubrimiento de nuevos datos biográficos de Marcial del Adalid.**

- 4. La catalogación de la obra musical de Marcial del Adalid y el análisis cuantitativo y cualitativo derivado.**
- 5. El estudio y fundamentación de la conveniencia de calificar la obra gallega de Adalid de socio-identitaria.**
- 6. Y el estudio del legado patrimonial de Marcial del Adalid, focalizado en el Pazo de Lóngora y en su biblioteca privada de música.**

En definitiva, este trabajo trata de reflejar la importancia de construir una metodología que me permitiera categorizar conforme a criterios la vida, la obra y la evolución del estilo de Marcial del Adalid. De este modo, este estudio pone de manifiesto el valor de Adalid como personaje histórico gallego, que encarna la condición burguesa. Queda evidenciada su aportación a la Historia de la Música Española, especialmente en el ámbito pianístico, por ser su música diversa, actualizada con la estética imperante, acorde a los movimientos artísticos en auge en la época. Y se argumenta el valor de Marcial del Adalid en la Historia de la Música Gallega pasada y presente, con sus obras de espíritu autóctono, innovadoras en la búsqueda del sonido identitario de lo gallego.

Bibliografía y Hemerografía

Agís Villaverde, M. (2019). *Anatomía do pensar. O discurso filosófico e a súa interpretación: Vol. 1. O discurso filosófico*. Galaxia.

Aguinagalde Olaizola, F. B. de. (1994). *Guía para la reconstrucción de familias en Gipuzkoa (s. XV-XIX)*. Diputación Foral de Gipuzkoa. Departamento de Cultura y Turismo.

Alén Garabato, M. P. (1993). La sociología y la música. *Nasarre. Revista Aragonesa de Musicología*, 2(9 (Ejemplar dedicado a: VII Encuentro de Música Ibérica. Zaragoza, 16, 17 y 18 de abril de 1993)), 177-192.

Alonso Fernández, B. (1999). *Breve Historia do Nacionalismo Galego*. A Terra nosa.

Alonso González, C. (2010). 2. Creación musical, cultura popular y construcción nacional. En C. Alonso González (Ed.), *Creación musical, cultura popular y construcción nacional en la España contemporánea* (pp. 39-56). ICCMU.

Álvarez Junco, J. (2001). *Mater Dolorosa: La idea de España en el siglo XIX*. Taurus.

Beramendi González, J. G. (1997). Conciencia étnica y conciencias nacionales en Galicia. En *Galicia fai dous mil anos. O feito diferencial galego. Historia: Vol. Vol. II (Música)-Tomo 2* (pp. 277-300). Museo do Pobo Galego.

Blasco Pascual, F. J. (2019). El vértigo de las humanidades ante lo digital: Hacia un nuevo paradigma. En *Humanidades digitales: Una mirada desde la interdisciplinariedad* (pp. 15-36). Peter Lang publishing group.

Bohlman, P. V. (1988). Traditional Music and Cultural Identity: Persistent Paradigm in the History of Ethnomusicology. *Yearbook for Traditional Music*, 20, 26-42.

Burdiel Bueno, I. (2014). Historia política y biografía: Más allá de las fronteras. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, 93 "Los retos de la biografía", 47-83.

Clot, Y. (1989). La otra ilusión biográfica. *Historia y Fuente Oral*, 2. *Memoria y Biografía*, 35-39.

Cocero Matesanz, D., García Garralón, M., Pardo, J. F. J., & López Díaz, J. (2017). *Informática aplicada: Herramientas digitales para la investigación y el tratamiento de la información en Humanidades*. UNED.

Costa Vázquez-Mariño, L. (2000). *La formación del pensamiento musical nacionalista en Galicia hasta 1936*. Universidade de Santiago de Compostela.

Crawford, T., & Gibson, L. (Eds.). (2009). *Modern Methods for Musicology: Prospects, Proposals and Realities* (1st. edition). Ashgate Publishing.

Del Río Riande, G. (2016). De todo lo visible y lo invisible o volver a pensar la investigación en humanidades digitales. *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 25, 95-108.

Dosse, F. (2007). *La apuesta biográfica: Escribir una vida* (I. Miñana, Trad.). Publicacions de la Universitat de València.

Eli Rodríguez, V. (2013). El patrimonio musical en la convergencia entre musicología y etnomusicología. *Cuadernos de Música Iberoamericana*, 25-26, 133-142.

Fernández del Riego, F. (1995). *Pensamento galeguista do século XIX*. Galaxia.

Galina Russell, I. (2016). La evaluación de los recursos digitales para las humanidades. *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 25, 121-136.

Gallego Morell, A. (1991). Aspectos sociológicos de la música en la España del siglo XIX. *Revista de Musicología*, 14(1), 13-32.

Geertz, C. J. (2012). Descripción densa: Hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *Antropología y comparación cultural: Métodos y teorías* (pp. 203-224). UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Gellner, E. (1983). *Naciones y nacionalismo*. Alianza Universidad.

Gómez Navarro, J. L. (2005). En torno a la biografía histórica. *Historia y política. Ideas, procesos y movimientos sociales*, 13, 7-26.

González-Valle, J. V., Ezquerro, A., Iglesias, N., Gosálvez Lara, C. J., & Crespí, J. (1996). *Normas internacionales para la catalogación de fuentes musicales históricas*. RISM-España. Arco Libros.

Gosálvez Lara, J. C. (2015). La musicología en la era digital. *Revista de Musicología*, 38(2), 774-778.

Grenier, L. (1990). The Construction of Music as a Social Phenomenon: Implications for Deconstruction. *Canadian University Music Review*, 10(2), 27-47.

Hareven, T. K. (1980). The Life Course and Aging in Historical Perspective. En K. W. Back (Ed.), *Life Course: Integrative Theories and Exemplary Populations*. Westview Press.

Hennion, A. (2008). Listen! *Music & Arts in Action*, 1, 36-45.

Hobsbawm, E. (1992). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Crítica.

Iglesias Cano, C. (2008). *No siempre lo peor es cierto. Estudios sobre Historia de España*. Galaxia Gutenberg.

Kuper, A. (2001). *Cultura. La versión de los antropólogos* (A. Roca, Trad.). Ediciones Paidós Ibérica.

Labajo Valdés, J. (1998). Etnomusicología o (ica): ¿Un objeto o una actitud? En R. Pelinski & V. Torrent Centelles (Eds.), *Actas del III Congreso de la Sociedad ibérica de Etnomusicología (Benicàssim, Villa Elisa, 23-25 de Mayo de 1997)* (pp. 67-76). Sociedad Ibérica de Etnomusicología.

Marín López, J. (2019). Editorial: La biografía, o de las aporías de un género musicológico. *Revista de Musicología*, XLII(1), 11-14.

Marshall, C. (1992). Two Paradigms for Music: A Short History of Ideas in Ethnomusicology. *The Cornell Journal Of Social Relations*, 7, 75-83.

Martí i Pérez, J. (1992). Hacia una antropología de la música. *Anuario Musical. Revista de Musicología del CSIC*, 47, 195-226.

Martí i Pérez, J. (1996). *El folklorismo. Uso y abuso de la tradición*. Editorial Ronsel.

Martí i Pérez, J. (1998). ¿Existe una identidad etnomusicológica? En R. Pelinski & V. Torrent Centelles (Eds.), *Actas del III Congreso de la Sociedad ibérica de Etnomusicología (Benicàssim, Villa Elisa, 23-25 de Mayo de 1997)* (pp. 57-66). Sociedad Ibérica de Etnomusicología.

Martí i Pérez, J. (2002). La idea de cultura y sus implicaciones para la musicología. En *Campos interdisciplinares de la musicología. V Congreso de la*

Sociedad Española de Musicología (Barcelona, 25-28 de octubre de 2000): Vol. Vol. 2 (pp. 1409-1419). Sociedad Española de Musicología.

Mitchell, J. S., & Vizine-Goetz, D. (2009). The Dewey Decimal Classification. En M. J. Bates & M. N. Maack (Eds.), *Encyclopedia of Library and Information Science, Third Edition*. CRC Press.

Morgenstern, U. (2018). Towards the History of Ideas in Ethnomusicology: Theory and Methods between the Late 18th and the Early 20th Century. *Karadeniz Technical University State Conservatory*, 2(1), 1-31.

Nasaw, D. (2009). Historians and Biography. *The American Historical Review*, 114(3), 573-578.

Núñez Pérez, M. G. (1997). La biografía en la actual historiografía contemporánea española. *Espacio, tiempo y forma*, 10, 407-439.

Núñez Seixas, X. M. (2018). *Suspiros de España. El nacionalismo español 1808-2018*. Crítica.

Online Computer Library Center (OCLC). (2003). *Summaries. Dewey Decimal Classification*.

Pardo de Guevara y Valdés, E. (1992). ¿Hacia una nueva ciencia genealógica? Reflexiones para una renovación en sus métodos y objetivos. *Medievalismo: Boletín de la Sociedad Española de Estudios Medievales*, 2, 171-186.

Pelinski, R. (1998). ¿Qué es etnomusicología? En R. Pelinski & V. Torrent Centelles (Eds.), *Actas del III Congreso de la Sociedad ibérica de Etnomusicología (Benicàssim, Villa Elisa, 23-25 de Mayo de 1997)* (pp. 35-56). Sociedad Ibérica de Etnomusicología.

Pinker, S. (2011). *Cómo funciona la mente* (3ª Reimp.). Destino.

Pino Romero, A. T. del. (2019). La recuperación de la música histórica española con las nuevas tecnologías y su difusión a través de las redes sociales. En *Educación y felicidad en las ciencias sociales y humanidades. Un enfoque*

holístico para el desarrollo de la creatividad en la era digital (pp. 585-593). Tirant Humanidades.

Platt, H. (2020). The Digital Humanities and Nineteenth-Century Music: An Introduction Overview. *Nineteenth-Century Music Review*, 1-16.

Reguera, A. (2010). Los estudios biográficos y su capacidad de explicación histórica. *Avances del Censor*, VII(7), 39-53.

Rice, T. (2001). Hacia una remodelación de la etnomusicología. En F. Cruces Villalobos (Ed.), & M. Á. Berlanga (Trad.), *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología* (pp. 155-178). Trotta.

Rojas Castro, A. (2013). Las Humanidades Digitales: Principios, valores y prácticas. *Janus. Estudios sobre el Siglo de Oro*, 2, 74-99.

Romero Frías, E. (2014). Ciencias Sociales y Humanidades Digitales: Una visión introductoria. En *Ciencias sociales y humanidades digitales: Técnicas, herramientas y experiencias de e-research e investigación en colaboración* (pp. 19-50). Sociedad Latina de Comunicación Social.

Ros Fábregas, E. (2016). Patrimonio musical hispano en la era digital: Música tradicional y polifonía clásica. En M. Fornaro Bordolli (Ed.), *Patrimonio Musical, Patrimonio Artístico y Educación* (pp. 34-36). Universidad de la República, Universidad Pablo de Olavide, Centro Cultural de España.

Ruiz Torres, P. (2014). Las repercusiones de los cambios culturales de la modernidad en el modo de pensar la biografía. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, 93 "Los retos de la biografía", 19-46.

Salvatore, N. (2004). Biography and Social History: An Intimate Relationship. *Labour History*, 87, 187-192.

Saraceno, C. (1989). La estructura temporal de las biografías. *Historia y Fuente Oral*, 2. *Memoria y Biografía*, 41-49.

Selfridge-Field, E. (2017). A Topography and Taxonomy of Digital Musicology. *Arti Musices*, 48(2), 215-225.

Smith, A. (1976). *Las teorías del nacionalismo*. Península.

Snowman, D. (2016). *La ópera: Una historia social*. Siruela.

Spencer, P. (2014a). Centros y fronteras: El panorama internacional. En *Humanidades Digitales: Desafíos, logros y perspectivas de futuro* (pp. 37-61). SIELAE.

Spencer, P. (2014b). La investigación humanística en la era digital: Mundo académico y nuevos públicos. *Janus. Estudios sobre el Siglo de Oro, Anexo, nº 2 (Humanidades digitales: una aproximación transdisciplinar)*, 117-131.

Spencer, P. (2014c). Prólogo: La investigación en Humanidades Digitales en el mundo hispano. En *Ciencias sociales y humanidades digitales: Técnicas, herramientas y experiencias de e-research e investigación en colaboración* (pp. 9-11). Sociedad Latina de Comunicación Social.

Steinberg, M. P. (2008). *Escuchar a la razón. Cultura, subjetividad y la música del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.

Touriñán López, J. M. (2002). Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica. *Revista de Educación, (número extraordinario)*, 179-198.

Touriñán López, J. M. (2010). *Artes y educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica*. Netbiblo.

Touriñán Morandeira, L. (2020). *Marcial del Adalid (1826-1881): Biografía, catalogación de su obra musical y su vinculación con la creatividad cultural socio-identitaria*. Universidad de Santiago de Compostela.

Urberg, M. (2017). Pasts and Futures of Digital Humanities in Musicology: Moving Towards a «Bigger Tent». *Music Reference Services Quarterly*, 20(3-4).

Veiga Alonso, X. R. (1995). Individuo, sociedad e Historia. Reflexiones sobre el retorno de la biografía. *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 13, 131-147.

Warden, N. (2016). Ethnomusicology's "Identity" Problem: The History and Definitions of a Troubled Term in Music Research. *El oído pensante*, 4(2).

2.

¿APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA BUILDING INFORMATION MODELING (BIM) EN EL ARTE?

**Arq. Mg. Ana Dorys Ramírez López - Ing. Ph. Florinda Sánchez Moreno - Arq.
Mg. José Fernando Higuera – Arq. Mg. Yuber Alberto Nope Bernal – Ing. Mg.
Jaime Olivier Soto Muñoz**

Introducción

BIM (Building Information Modeling) es la metodología que permite crear simulaciones digitales de diseño arquitectónico, o cualquier proceso similar que giren entorno al sector de la edificación, el cual permite contemplar simultáneamente diferentes factores. La incorporación de la metodología BIM permite la gestión de proyectos sencillos y complejos, durante el ciclo de vida de un proyecto; la gestión de la información permite incorporar el tiempo para analizar la vida útil del edificio, incluyendo los costos de construcción, la automatización en los procesos de programación, diseño detallado, fabricación, logística de la construcción, la operación y mantenimiento, la renovación o demolición de este.

La metodología BIM presenta beneficios al detectar conflictos entre especialidades en forma temprana, en las diferentes etapas del proyecto, evitando retrasos y sobre costos; previniendo problemas, optimizando el tiempo por tareas pendientes, visualizando en forma simultánea los cambios en todos los componentes de la edificación, facilitando el seguimiento en el proceso de construcción, dando cuenta de la organización del proyecto. Facilita el control de obra al estimar los recursos con que se cuenta para desarrollarla, además la metodología permite el cálculo de la eficiencia energética del edificio.

En la metodología BIM intervienen diferentes disciplinas, que generan variadas interfaces, permitiendo relaciones interdisciplinarias que abordan transversalmente los proyectos arquitectónicos.

Al permitir el seguimiento de obra tanto en su fase de ejecución como en su tiempo de vida útil, evidencia que dicha metodología podría ser una herramienta versátil al momento de aplicarlo a una edificación catalogada como Bien de Interés Patrimonial; es por ello por lo que se formula la siguiente inquietud: es pertinente la ¿aplicación de la metodología Building Information Modeling (BIM) en el arte?

La presente ponencia es una reflexión desde el arte y el patrimonio, por ello se toma como referente el Observatorio Solar Música, a través del proceso de levantamiento análogo se puede llegar a un recorrido virtual, para luego a través de la aplicación de interfaces se pueda establecer, si aquellos monolitos representados como falos, marcaron para esta cultura un calendario de cultivos, así como su conservación requiere una sostenibilidad con el paso del tiempo.

Lo anterior hace parte del proyecto de investigación marco *“Seguimiento del proceso en etapa de ejecución a proyectos de construcción mediante metodología Building Information Modeling (BIM). Estudio de caso en vivienda en altura”*, proyecto adelantado entre la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, La Gran Colombia, y la Universidad Bío Bío de Chile y Universidad de la República del Uruguay; y presentado por los grupos de investigación Representación Gráfica y Patrimonio Construido Texto y Contexto.

Las conclusiones presentadas son a manera de reflexión sobre los resultados obtenidos en relación con la identificación y la necesidad de retroalimentar los procesos de la edificación cuando son catalogados como bienes de interés patrimonial y cultural.

Palabras clave: Metodología BIM, Arte, Edificación, Conservación

Los programas Tecnología en Delineantes de Arquitectura e Ingeniería y Construcción y Gestión en Arquitectura, en busca de la mejora continua y la apropiación de su papel en la triada Universidad- Empresa- Estado, tienen como meta a corto plazo vincular en su currículo de forma transversal las metodologías BIM, para lo cual se requiere apropiar la implementación de dicha metodología en los procesos de representación de la edificación y su posterior conservación

De esta forma, a partir de los ejercicios académicos y procesos investigativos realizados con los estudiantes en el Taller Dibujo de Arquitectura II, de la

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, en su programa de Tecnología en Delineantes de Arquitectura e Ingeniería; y retomando los ejercicios realizados en convenio con diferentes entidades, donde se desarrollaron levantamientos arquitectónicos, tanto de iglesias, como de edificios patrimoniales.

En este contexto, según se evidencia en la Cumbre Mundial sobre la sociedad de la información, realizada en Ginebra en 2003 y cuyas memorias finales fueron publicadas en el 2005, se evidencia el interés mundial por contar con el patrimonio cultural, en medio digital, esto con el fin de garantizar su preservación y constante acceso a la misma, como memoria para la humanidad, donde se facilite su consulta online de manera permanente y remota.

Los bienes inmuebles de interés cultural BIC son aquellos inmuebles que presentan características excepcionales y se encuentran protegidos mediante declaratoria expedida por el Ministerio de Cultura debido al interés especial que el bien revista para la comunidad en todo el territorio nacional. Es de aclarar que dicha actividad se desarrolló en el centro, en la ciudad de Bogotá.

Teniendo en cuenta las necesidades actuales del Ministerio de Cultura y los objetivos del sistema Nacional de ciencia tecnología e innovación de Colciencias según el cual el desarrollo de las tecnologías no se debe limitar solo a proveer soluciones, sino que pueden tener diversas implicaciones sociales y ambientales (Colciencias, 2018).

Es así como surge la inquietud de como poder implementar esta metodología en los levantamientos realizados por los estudiantes del programa, ya que en su mayoría son de edificaciones patrimoniales.

¿Pero que es BIM?

Building - Construcción genérica no solo pensada para aplicar en edificaciones, sino también en infraestructura, renovación urbana, etc,

Information -Se debe gestionar información durante todo el ciclo de vida del proyecto, desde la conceptualización, la operación y el mantenimiento, incluso hasta su posible demolición.

Modeling Entendido como proceso no hablando de modelar una geometría 3D si no creando un prototipo, un elemento virtual que representa algo de la vida normal.

La M también se podría asumir como (management) gestión de la información que se ha creado para un proyecto.

Es un proceso usado en la industria de la Construcción que permite a diseñadores, ingenieros, arquitectos, constructores y proveedores trabajar sobre un único modelo digital del proyecto de forma colaborativa y en tiempo real. Permite gestionar la información necesaria para diseñar, construir y operar el proyecto en todo su ciclo de vida.

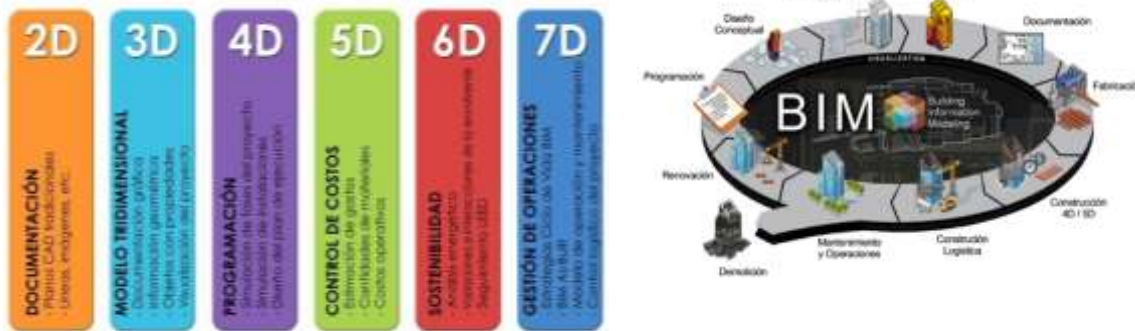


Ilustración 1 Metodología BIM

Fuente: blog.acaddemia.com/dimensiones

En síntesis, podemos decir que la metodología BIM, es un dibujo paramétrico.

Antes de abordar la temática propuesta es pertinente hacer un breve recuento por la historia de la representación gráfica de la edificación o el dibujo arquitectónico. Por ello se hará referencia al programa de Tecnología en Delineantes de Arquitectura e Ingeniería que nace mediante la Ley 48 de diciembre 17 de 1945, con la denominación Escuela de Delineantes de Arquitectura; es de destacar que en su momento fueron creados los Colegios de Cultura Femenina de Cundinamarca, Bolívar, Antioquia y Cauca, el ingreso era solo para mujeres en procura de su formación profesional en diferentes campos y uno de ellos era el Arte desde la pintura, la cerámica, la fotografía y el dibujo arquitectónico.

En el caso del Colegio Mayor de Cultura Femenina de Cundinamarca ahora Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y su Facultad de Ingeniería y Arquitectura, desde los pregrados Tecnología en Delineantes de Arquitectura e Ingeniería, Construcción y Gestión en Arquitectura en su ciclo propedéuticos, Diseño Digital y Multimedia, procuran la permanente actualización de sus programas académicos, generando siempre nuevas perspectivas según las necesidades del medio laboral promoviendo la triada Empresa-Estado-Academia. Por ello en el plan de estudios del programa Tecnología en Delineantes de Arquitectura e Ingeniería en 1998 se implementa el Dibujo Asistido por computador para dar respuesta a las tendencias, la cualificación y a la pertinencia de la formación de los profesionales, tanto con los avances de la ciencia y la tecnología, como en la participación comprometida con la globalización del conocimiento y la profesionalización. Es así como a través del tiempo la formación del delineante ha pasado de ser un dibujo a mano o análogo al asistido por computador, pasando por el Auto-CAD en 2D y 3D, para luego incorporar el modelado a través del Revit y sus diferentes aplicaciones tanto en arquitectura, estructura e instalaciones.

Mediante estas continuas actualizaciones de software para la representación gráfica, el programa genera la Especialización Tecnología en Metodología BIM para proyectos de la edificación en agosto de 2017; con el fin de promover la profundización de posgradual de tecnólogos en esta metodología, para así optimizar los procesos de diseño y construcción por medio de la interacción de diferentes profesionales que intervienen de manera sincrónica en una obra; convirtiéndose en una herramienta de gestión y consolidación.

A pesar de ser una metodología de avanzada, cuya implementación se da a inicio de los años 70, en Colombia su uso es relativamente reciente, con programas como ArchiCAD® y Revit®, entre otros, evidenciando gran cantidad de profesionales capacitados en el uso de éstos software. Sin embargo, es importante aclarar que dichas herramientas por sí solas no configuran una metodología BIM, por lo que mayormente son subutilizadas para producir modelos pobres en información y visualizaciones con objetivos publicitarios.

Es así como surge la inquietud de como poder implementar esta metodología en los levantamientos realizados por los estudiantes del programa, ya que en su mayoría son de edificaciones patrimoniales.

Según se evidencia en la Cumbre Mundial sobre la sociedad de la información, realizada en Ginebra en 2003 y cuyas memorias finales fueron publicadas en el 2005³; se evidencia el interés mundial por contar con el patrimonio cultural, en medio digital, esto con el fin de garantizar su preservación y constante acceso a la misma, como memoria para la humanidad, donde se facilite su consulta online de manera permanente y remota.

En este orden de ideas, la implementación de la metodología BIM (Building Information Modeling), permite la gestión integral de los proyectos de construcción, así como admite proyectos de intervención en los Bienes de Interés Cultural en todas sus fases igualmente durante el ciclo de vida completo del bien, incluyendo la posibilidad de reconstrucciones históricas por medio de modelos virtuales, registros fotográficos y de forma colaborativa entre los diferentes agentes intervinientes.

Al comprender la importancia de nuestro patrimonio y su conservación, así como la posibilidad de aplicar metodología BIM en esta orientación, se determina iniciar con una aplicación sencilla de un levantamiento análogo realizado durante una salida pedagógica con estudiantes del programa al municipio de Villa de Leyva, vereda de Monquirá en el departamento de Boyacá. El ejercicio consistía en realizar el levantamiento a través de carteras de campo y registros fotográficos del Observatorio Solar Muisca o comúnmente conocido como “El Infiernito”.

En el municipio de Villa de Leyva a 6 km en la vereda de Monquirá se encuentra el parque Arqueológico de Sanquenzipá, mal llamado por los españoles que conquistaron el territorio “El Infiernito”. Según las excavaciones y estudios arqueológicos realizados al final de los años 70 por Eliecer Silva Celis de la

³ Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Ginebra 2003 – Túnez 2005. CMSI. Documentos finales. 2005. Consultado en: <https://www.itu.int/net/wsis/outcome/booklet-es.pdf>, junio 2020.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, encontró que las piezas arqueológicas conforman un “Observatorio Solar” y datan de 2800 años.

El lugar fue utilizado como observatorio astronómico mediante piezas cilíndricas alineadas en dos hileras según las coordenadas de los puntos cardinales que coinciden con estrellas y costelaciones.

También era centro ceremonial, sacral y cívico, los Muisca creían que su padre era el sol y la madre tierra, de ahí los falos hincados en la tierra como símbolo de fertilidad para sus cultivos, por ello los habitantes del lugar alcanzaron una importancia extraordinaria por lo que edificó.

El complejo arqueológico ubicado en dirección Oriente-Occidente formada por dos Campos Sagrados el Norte y el del Sur. El Campo Norte formado por una línea de 26 columnas in situ. Las 30 restantes se ubicaron por medio de excavaciones arqueológicas que fueron saqueadas. La segunda fila paralela de los monolitos estaba formada por 56 columnas clavadas en la tierra, (hoy desaparecidos). Las dos hileras rectas de varias columnas cilíndricas (monolitos) orientadas en dirección oriente occidente, es decir, equinoccial, la orientación exacta de oriente a occidente, dada a estas estructuras, no la hubieran logrado estas comunidades Premuisca sin el previo conocimiento de los movimientos del sol sobre la bóveda celeste.

Actualmente es una reserva arqueológica protegida y administrada por la Universidad Pedagógica Tecnológica de Tunja.

¿Aplicación BIM?

Con un grupo de estudiantes del programa se organiza una salida pedagógica al Municipio de Villa de Leyva, a la vereda de Monquirá en el departamento de Boyacá. Allí bajo la orientación de los docentes a cargo de la salida pedagógica se distribuye el lugar para adelantar el levantamiento arquitectónico con cinta y manguera, llevando un registro en carteras de campo con base en formatos establecidos desde el programa. También se hace un registro fotográfico como soporte del levantamiento realizado. El proceso realizado se evidencia en el siguiente diagrama.



Ilustración 2 Esquema proceso Salida Pedagógica

Fuente: Elaboración propia

En el siguiente registro evidencia de cartera del levantamiento arquitectónico realizado y del registro fotográfico del lugar.

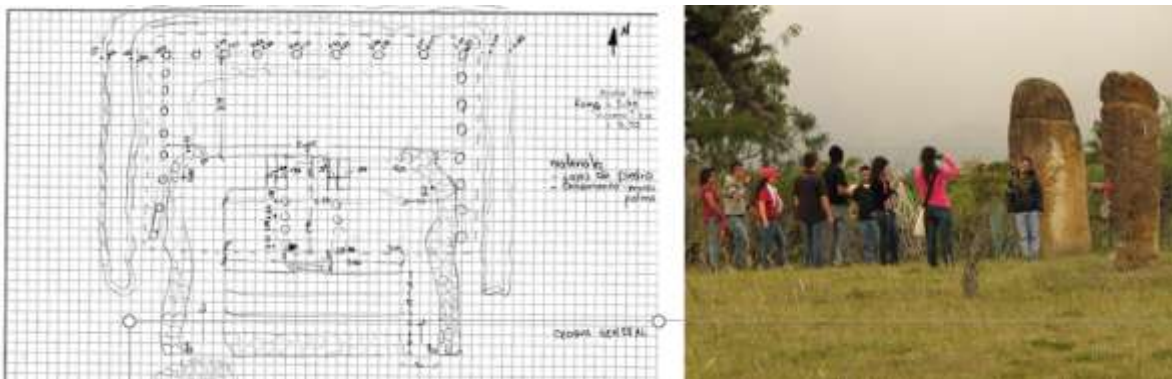


Ilustración 3 Evidencia cartera levantamiento y registro fotográfico

Fuente: Propia

Una vez se completaron las carteras de campo, y los estudiantes realizaron la individualización de las diferentes piezas que componen el sitio arqueológico, se procedió a la digitalización de cada uno de estos elementos, dando como resultado un modelado realizado en AutoCAD 3D y posteriormente llevado a 3D MAX para generar un recorrido virtual, donde se puede observar la importancia del calendario Muisca en las fechas de solsticio y equinoccio, lo que nos confirmó que no son elementos puestos al azar, sino es un tipo de calendario.

El proyecto en si se ha ajustado en diferentes oportunidades, ya sea como parte de investigaciones realizadas por el grupo de Representación Gráfica, como para componentes de modelado. Es así como en esta oportunidad se retoma el modelo para realizar la aplicación de la metodología BIM en patrimonio, la cual se presenta a continuación:

Iniciamos con un levantamiento análogo realizado por estudiantes, después se digitalizo en AutoCAD 2D y 3D, para generar el modelo, se exporto a un software de visualización que permitiera un recorrido y unos renders, básicos. Posteriormente el archivo se exporta a Revit para revisión y generación del modelo, como paso previo para el H-BIM. Cuando el modelo se encuentra revisado, se procede a crear un inventario H-BIM del patrimonio cultural (para nuestro caso son los monolitos fálicos). La información incluida en H-BIM es la correspondiente a dimensión, fecha aproximada de construcción, estado actual, ubicación, fotometrías (latitud, longitud y altitud) y los datos básicos del levantamiento análogo realizado. Una vez los datos están cargados al modelo se procede a revisar mediante la aplicación A360, donde se pueden visualizar los datos individuales de cada elemento y permite su consulta mediante una base de datos cargada en la nube.

Conceptos como la información en la nube permiten la conformación de una base de datos en internet para la administración e intercambio de información entre varios dispositivos de datos entre ellos los móviles; lo cual ha revolucionado la gestión y el intercambio de información, donde lugar y tiempo ya no son limitantes; con una interacción constante entre usuarios e información desde cualquier lugar del mundo y en tiempo real. Más allá de la planimetría y documentación técnica, lo que busca BIM es la coordinación entre las diferentes especialidades del gremio (Arquitectónico, Estructural, Hidrosanitario y gas, eléctrico, redes especiales, Bioclimático, Paisajista y Urbanistas entre otros), a través de la visualización, control y consolidación del diseño. Por ello el uso de herramientas de modelado tridimensional es importante no solo para la visualización del proyecto sino también para la simulación de procesos

Teniendo como referentes trabajos como: *“Plan de Implementación de Metodología BIM en el Ciclo de Vida en un Proyecto”* de la Universidad Católica de Colombia (Cerón & Liévano 2017) y el denominado *“Modelado BIM del Patrimonio Arquitectónico para la intervención: El teatro Romano de Sagunto”* (Martínez 2017-2018).

Como tal esta sería la aplicación en un elemento patrimonial a través de la metodología del H-BIM en el patrimonio cultural, teniendo como referente *“Modelado BIM del patrimonio arquitectónico para la intervención: El teatro Romano de Sagunta”* (Martínez 2017-2018) y el trabajo de grado *“Plan de Implementación de Metodología BIM en el ciclo de vida de un proyecto”* (Cerón y Lievano 2017). En este punto ya se cuenta con: dibujos detallados en 2D, propiedades geométricas en 3D, Duración de la construcción en 4D, cantidades y presupuesto de obra en 5D; se debe aclarar que por sus características monolíticas no hay como descifrar el costo de su construcción , pero si las cantidades de Monolitos fálcos que hay en el sitio arqueológico, la sostenibilidad del proyecto en 6D la cual para este ejercicio, sería indeterminada ya que no es posible establecer su durabilidad, y el ciclo de mantenimiento y de vida del mismo en 7D, las cuales dará las orientaciones cuando el estudio se pueda desarrollar a mayor profundidad.

Como se evidencia en la aplicación de la metodología BIM para el patrimonio cultural o H-BIM es una oportunidad para la construcción de lineamientos específicos que permitan la adecuada implementación del método BIM en el ámbito del patrimonio cultural, en los sectores de la investigación, de la intervención, la conservación y la divulgación.

Una de las principales dificultades de la implementación BIM para el patrimonio cultural, es que en nuestro medio es algo nuevo que se encuentra en fase de experimentación, ya que cada familia o grupo de datos se debe ingresar de manera individual, ya que la mayoría de los elementos patrimoniales son singulares y no repetitivos.

Los más interesados, obviamente, en las nuevas tecnologías y en la experimentación son los más jóvenes; pero como ocurrió con la llegada de las herramientas CAD, sólo aquellos que tomen ventaja de ésta “novedad” podrán mantenerse firmes en semejante carrera. Las tecnologías empleadas actualmente para la gestión y transformación de la información demandan mayor preparación de los profesionales en herramientas para el manejo de software que permita crear, modificar, almacenar, administrar, proteger y recuperar información.

Podemos decir que para la implementación de la metodología BIM en el desarrollo de información para este tipo de proyectos patrimoniales, es fundamental en la medida que proporciona la información con base en un modelo para la gestión de cualquier restauración en la edificación o los datos históricos del inmueble.

Las tecnologías empleadas actualmente para la gestión y transformación de la información demandan mayor preparación de los profesionales en herramientas para el manejo de software que permita crear, modificar, almacenar, administrar, proteger y recuperar información.

Para la implementación de la metodología H-BIM en el desarrollo de información para este tipo de proyectos patrimoniales, es fundamental en la medida que proporciona la información con base en un modelo para la gestión de cualquier restauración en la edificación o los datos históricos del inmueble.

Con esta información se puede tener la base documental para cualquier intervención en los bienes de interés cultural del país.

Algunas recomendaciones para tener en cuenta al trabajar en metodología BIM: el beneficio se evidencia en la gestión de los archivos, la implementación de estrategias metodológicas que se adapten a acciones sostenibles y realizar un trabajo colaborativo entre especialidades para no tener reprocesos durante la aplicación de la metodología.

... Y que sigue

Retomar los levantamientos arquitectónicos realizados a Bienes de Interés Cultural (BIC) realizados en el componente Taller de Dibujo de Arquitectura II; donde se cuenta con ejercicios académicos de iglesias y Bienes de Interés Cultural como La Casa de la Opera, La Casa Rafael Pombo, La Casa Museos del 20 de Julio, Las ruinas de la Estación de la Sabana, entre otros en la ciudad de Bogotá, en el marco del Convenio con la Arquidiócesis de Bogotá y el Ministerio de Cultura.

Propuesta para proyecto de investigación de los grupos de Representación Gráfica y Patrimonio Construido: Textos y Contexto con la siguiente denominación: *“Aplicación de metodologías BIM en la documentación, diagnóstico e intervención*

de Bienes de interés cultural. Estudio de caso”, proyecto aprobado para su ejecución en 2021.

Referencias:

AUTODESK (2014). *Novedades de Revit-2014*.
.http://help.autodesk.com/view/RVT/2014/ESP/?guid=GUID-2480CA33-C0B9-46FD-9BDD-FDE75B513727. Consultado el 15 de julio de 2019.

CAMACOL (2018). *Se lanza BIM Fórum Colombia: una apuesta por la digitalización y la productividad del sector de la construcción*.
https://camacol.co/prensa/noticias/se-lanza-bim-fórum-colombia-October_23_de_2018.

Cerón, I.A, Liévano, D.A. (2017) Plan de implementación de metodología BIM en el ciclo de vida en un proyecto - Trabajo de Grado elaborado para optar al Título de Especialista en Gerencia de Obras Universidad Católica de Colombia 2017

COLCIENCIAS (2018). Libro Verde 2030. *Política Nacional de Ciencia de Innovación para el Desarrollo sostenible*. p.37. Bogotá, Colombia.

Lopez, J. BIM Managemen (2015)
<https://bimanagementlatam.wordpress.com/2015/06/19/bim/>

Estévez, H. A. B., Cabanzo, F., Delgado, T. C., Salgar, Ó. H., Soto, A. S. N., & Salamanca, J. (2018). Apuntes sobre el debate académico en Colombia en el proceso de reconocimiento gubernamental de la creación como práctica de generación de nuevo conocimiento, desarrollo tecnológico e innovación. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 13(1), 281-294.

Hernández, L. Escamilla, F. y Roa, C. (2020) ESTRATEGIAS DE GESTIÓN DE INFORMACIÓN PARA UN PROYECTO H-BIM. Electiva orientada por el docente Torres, W.S

Scrivener, S. (2002). The art object does not embody a form of knowledge. Working papers in Art and Design, 2. Londres. Recuperado de http://sitem.herts.ac.uk/artdes_research/papers/wpades/vol2/scrivenerfull.html
<https://minciencias.gov.co/investigacion-creacion/que-es-ic>

3.

EL ARTE COMO EXPRESIÓN COMUNICATIVA: UNA ESTRATEGIA DE PEDAGOGÍA SOCIAL EN EL CARMEN DE BOLÍVAR

1. Elvis Cárdenas Velásquez⁴

Jesús Vergara Cuentas

Claudia Ahumada Klelers

Resumen

A partir de los años 50', la guerra en Colombia ha afectado a muchas regiones del país a través de distintos tipos de violencia, impactando en gran medida a los pobladores rurales. Poblaciones como El Carmen de Bolívar que fueron obligadas a cambiar sus dinámicas sociales, iniciaron un proceso de reconstrucción del tejido social, mediante iniciativas artísticas y culturales que rescatan los espacios de integración comunitarios.

A través de la identificación de trabajos artísticos, la interacción con gestores culturales y la población en general, se ha logrado no solo un proceso de sensibilización con los estudiantes universitarios que participan en las salidas de campo al municipio, sino, se ha aportado significativamente en la creación de una nueva dinámica de comunicación de los habitantes, por medio del arte y la memoria, favoreciendo la recuperación de la confianza de los pobladores en sus visitantes.

Este trabajo a partir de una sensibilización del arte como elemento mediador y transformador de la sociedad, pretende mostrar que las vicisitudes propias del conflicto pueden ser, si bien no superadas de un todo, sí asimiladas desde una

⁴ *Docentes Investigadores Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm, Seccional Cartagena.*

óptica artística y cultural que propenda por una catarsis social que conlleve a la interpretación y la resiliencia comunitaria.

Palabras claves: arte, conflicto, gestores, reconstrucción, ruralidad.

Contexto General: Los Montes de María.

Los Montes de María es una subregión ubicada en la parte central de los departamentos de Bolívar y Sucre en el Caribe colombiano, con una extensión de 6.317 km² está integrada por 15 municipios: San Jacinto, San Juan Nepomuceno, María La Baja, Córdoba, Zambrano, El Guamo y El Carmen de Bolívar en el primer departamento citado; San Onofre, Ovejas, Chalan, Colosó, Morroa, Toluviejo, los Palmitos y San Antonio de Los Palmitos en el segundo. Es una zona muy rica en biodiversidad de flora, comprendida por bosques tropicales, manglares y recursos hídricos, que conforman un ecosistema donde se encuentra gran variedad de fauna (Aguilera, 2013).

Según el censo de 2005, en esta región habitan aproximadamente 438.119 personas, sin embargo, esta cifra se ha visto afectada por los desplazamientos forzados ocasionados por el conflicto armado disminuyendo la población en un 55%, actualmente, no hay una cifra estimada pero se espera que el censo de 2.018 pueda determinar el número de personas que viven en Los Montes de María. Esta región es considerada “la despensa del Caribe colombiano” debido a la gran producción y calidad de los alimentos que se cultivan en esta zona, entre los que se destacan el maíz, arroz, yuca, ñame, plátano, mango, tabaco, cacao y aguacate. La actividad agropecuaria hace especial énfasis en la ganadería bovina. La diversidad étnica de sus habitantes varía entre indígenas, afrodescendientes, mestizos y blancos. A pesar de contar con una riqueza en recursos naturales presenta niveles altos de pobreza en el acceso de servicios básicos domiciliarios como alcantarillado, agua y electricidad, algunas vías de acceso precarias, además de poco acceso a la educación, salud y tasas altas de desempleo (Area de Paz, Desarrollo y Reconciliación, 2010).

El Laboratorio de “Anatomía de Paz” se desarrolló en la población del Carmen de Bolívar, uno de los municipios que confirman Los Montes de María, a aproximadamente 114 km de Cartagena de Indias, capital del departamento de Bolívar. Bajo su jurisdicción de encuentran 8 corregimientos, entre los que figuran El Salado y Caracolí, compuesto por veredas y caseríos.

Contexto Particular: El Conflicto Armado y el Proceso de Paz en Los Montes de María.

Los Montes de María ha sido escenario del conflicto armado, lo que ha minado la vida individual y comunitaria de los pobladores acabando por medio de actos violentos, miedo generalizado y desconfianza mutua los procesos asociativos, proyectos productivos y la vida cultural de esta región.

Según Pizarro (2015), el conflicto armado en Colombia se remonta a finales del siglo XIX y sus actores y dinámicas se han transformado a través del tiempo, hechos como el conflicto agrario del siglo XX, la conformación del Frente Nacional y la guerra bipartidista ente Liberales y Conservadores de los años cuarenta y cincuenta han abierto el camino para llegar a lo que el conflicto es hoy en día.

El Área de Paz, Desarrollo y Reconciliación (2010), atribuye que el origen del conflicto armado en Colombia no solo tuvo un foco territorial específico sino que se fue dando de forma paralela en todo el territorio colombiano. En el caso puntual de Los Montes de María, a mediados del siglo XX, el conflicto agrario originado por la tenencia de tierras y el uso exclusivo de estos terrenos para el cultivo de tabaco provocaron tensión entre los campesinos y las familias de elite por falta de equidad e incentivos en el desarrollo rural y económico de la zona. En los años 70, la aparición de sindicatos y organizaciones sociales, como la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC) y la Federación Nacional Agraria (Fanal), contribuyeron al mejoramiento del sector popular con la gestión de créditos e incentivos por parte del Estado generando gran unidad en el sector. A pesar de estos avances, esto siguió agudizando la tensión entre las clases de elite de la región y los movimientos populares, alegando que estos últimos colaboraban con las guerrillas emergentes de la época y que esto no le convenía al sector pero en

realidad su único interés era tener el control de los recursos y las decisiones del Estado para obtener privilegios particulares.

En los años ochenta se agudiza el conflicto dando entrada a los distintos grupos armado de la época: la guerrilla de las FARC, el ERP (Ejército Revolucionario del Pueblo), el ELN (Ejército de Liberación Nacional) y las AUC (Autodefensas Unidas de Colombia) quienes aprovecharon el debilitamiento del movimiento campesino para realizar actividades delictivas como sabotaje, robos, secuestros, retenes ilegales, emboscadas, hostigamiento y acciones de piratería. Entrado los años noventa, comienza la disputa territorial, atribuyéndosela a su riqueza natural y su ubicación estratégica para la economía del país, entre la guerrilla y las autodefensas acrecentando el conflicto armado, los secuestros, los homicidios colectivos, el desplazamiento forzado, la desaparición forzada, la disminución de la actividad económica de la región y, a su vez, aprovechando para convertirla en un lugar clave para el tráfico de armas y cocaína (Jiménez, Múnera, Serrano, & Venegas, 2008).

Las FARC conforman el Frente 37 o Benkos Biohó como parte del bloque Caribe operando específicamente en Los Montes de María dedicándose al financiamiento a través de actos delictivos y al reclutamiento ilegal de personas. De forma paralela, las AUC conformaron el Bloque Norte que estaba compuesto por 14 frentes entre ellos el bloque Héroes de Los Montes de María que tuvo origen en la alianza entre paramilitares, narcotraficantes, ganaderos y algunos sectores políticos de la región. Con la consolidación de estos dos grupos armados se incrementaron los actos violentos entre 1997 y 2002 con la finalidad de obtener el dominio territorial de la región y ejecutar sus estrategias de guerra (García, Ochoa, Pardo & Orozco, 2015).

Según Verdad Abierta (2014), entre 1991 y 2005 se cometieron 67 masacres dejando un total de 484 víctimas fatales. Estos hechos de lesa humanidad fueron perpetrados en su mayoría por los grupos paramilitares (47), seguido por un grupo no identificado (10), las FARC (8) y la Fuera Pública (2). Las masacres de mayor recordación han sido la de El Salado con 60 víctimas, Macayepo con 17 víctimas, San Juan Nepomuceno con 15 víctimas y El Carmen de Bolívar con 13 víctimas.

Además de las pérdidas humanas, la guerra trajo otro tipo de consecuencias. La Plataforma de Organizaciones de Desarrollo Europeas en Colombia (PODEC, 2011) resume estos efectos en el siguiente listado:

- Desaparición Forzada: En Los Montes de María se reportaron 500 casos denunciados ante la Fiscalía General de La Nación y, a pesar de la desmovilización de los grupos armados, los habitantes aún tienen miedo a denunciar la desaparición de sus seres queridos.
- Secuestro: En el año 2.000 se reportó una cifra de 200 casos, 109 en 2.001 y 132 en 2.002, para los años 2.008 y 2.009 no se reporta ningún secuestro.
- Desplazamiento forzado: en 2.002, Los Montes de María representaban 3,3% de las cifras a nivel nacional, los municipios con mayores cifras de desplazamiento fueron El Carmen de Bolívar y San Onofre. Los desplazamientos de esta región se dirigieron hacia Sincelejo, Barranquilla y, principalmente, Cartagena.

En lo que refiere a la salud mental de las víctimas sobrevivientes del conflicto, que es donde centra el problema a solucionar con la implementación de Laboratorio “Anatomía de Paz”, el panorama no es muy alentador. Arias (Citado por Castro, 2014) sostiene que es un daño difícil de medir debido a la poca información que hay con respecto a este tema, los daños asociados esta consecuencia se tipifican en emocionales, psicológicos, morales, políticos y socioculturales, también afirma que un 90% de la población de Los Montes de María presenta una combinación de síntomas asociados a la ansiedad y la depresión.

Durante la masacre de El Salado, la música folclórica de la región fue utilizada para celebrar esta barbarie causando cierta distorsión en la identidad cultural de los habitantes de esta región. En 2012, la Fundación Semana inauguró la nueva Casa de la Cultura de El Salado donde invitaron al artista colombiano Carlos Vives para realizar un concierto en la cancha donde ejecutaron la masacre, la población manifestó su desacuerdo argumentando que el solo hecho de volver a escuchar los tambores los remitía al amargo recuerdo de esta situación. El artista lamentó que su música produjera esto pero al mismo tiempo los alentó a recuperar su

identidad cultural y avanzar con los pasos del perdón para alcanzar la paz (Durán, 2015).

Según el GMH (2013), la situación sociocultural en Los Montes de María se vio impactada, muy negativamente, por los efectos de la guerra donde la imposición de comportamientos sociales, prohibición de creencias y el cese de actividades económicas imposibilitó el desarrollo personal y colectivo de sus habitantes creando estigmatización y cambios en las formas de convivir y relacionarse. Se debe hacer énfasis en los trabajos que atiendan las necesidades emocionales de las víctimas, iniciativas que recuperen la identidad cultural y espiritual que posibiliten la transición generacional, emprender actividades económicas enfocadas en el turismo y la riqueza cultural de la región y la formación de líderes que contribuyan al desarrollo social de Los Montes de María.

El departamento de Planeación Nacional (DPN, 2011), prevé que en el 2032 Los Montes de María se convierta en una región próspera, conservando el título de despensa nacional, donde la educación sea el eje principal para la recuperación de la identidad cultural y se establezcan mecanismos para la reactivación económica de la región. Se espera que con el aumento de la inversión privada se puedan implementar estrategias de prevención para el tratamiento de problemas sociales y hacerle frente a la situación con la ayuda de las organizaciones no gubernamentales (ONG's) que operan en la región.

Los Procesos de Paz establecidos buscan reparar a las víctimas y reintegrarlas en la sociedad para contribuir a la construcción de paz. Estos procesos se enfocan en el cese de la violencia directa, acciones para la reconstrucción de los daños, superación de las contradicciones y la instauración de prácticas que ayuden a desmontar las creencias que justifican cualquier tipo de violencia. En el caso colombiano, hacen mucho énfasis en la restitución de tierras para aquellos que fueron desplazados y en la promoción colectiva de la construcción de la paz por parte de todos los habitantes del país (PODEC, 2011).

Antecedentes Proyecto Laboratorio Anatomía de Paz.

La construcción de la paz requiere un esfuerzo colectivo de toda la sociedad. Kaldo (Citado por Hurtado, 2012) afirma que:

“La paz estable en el tiempo no se consigue solo con acuerdos entre el Estado y los actores armados sino que es preciso desarrollar, promover y contar con una sociedad civil participativa que forme parte de los procesos de paz, directa o indirectamente en las negociaciones y sea luego el actor principal en la compleja reconciliación y reconstrucción del posconflicto (p.1)”.

Aquí radica la importancia de trabajar en conjunto para promover prácticas que ayuden cimentar bases para una paz real y justa. Los procesos de paz de una nación tienen incidencias en todos sus habitantes independientemente de si se es o no víctima del conflicto armado. Para Sánchez (2016) , Colombia cuenta con una sociedad diversa y multisectorial que, durante mucho tiempo, ha estimulado a organizaciones, movimientos y propuestas políticas que impulsan el cambio social en este país y que, a pesar de los problemas de violencia, han presentado propuestas creativas e innovadoras para la construcción de la paz. Complementa que la participación de la sociedad ha sido relevante para detectar las necesidades de las víctimas del conflicto armado en el momento en que las organizaciones gubernamentales no lo han hecho y gracias a estos esfuerzos se han logrado mejoras en las políticas públicas para la reparación de las víctimas y la participación activa en los procesos de paz como, por ejemplo, los grupos de víctimas, mujeres y delegaciones representantes de los desaparecidos y de movimientos sociales que gestionan proyectos, incluidos en el marco de los acuerdos, para sanar las heridas de la guerra.

El panorama actual ha permitido que sean muchas las formas en que los colombianos puedan contribuir al desarrollo del proceso de paz. En el contexto de este trabajo, se abordó el tema de las artes como herramienta pedagógica y transformadora para la construcción de una nueva sociedad fortalecida y abierta al cambio. Sanfeuliu (2008) piensa que el arte es un medio de expresión que surge

de la persona que quiere crear de forma consciente o inconsciente alguna obra para intentar describir el mundo que le rodea o cualquier cosa que le apetezca, en este sentido, el arte refleja puntos de vista individuales que invita al espectador a pensarse y a tomar acciones que lo lleven a cambiar su realidad. Además, interpreta el arte como un vehículo que ayuda resistir la crueldad del mundo generando valores de solidaridad, la no violencia y el diálogo.

Los proyectos que se ejecuten en el marco de la superación del conflicto armado en Colombia deben ir enfocados a adoptar una cultura de paz. Paladini (Citado por Tolosa, 2015) dice que el concepto de cultura de paz debe entenderse como un emprendimiento político que tiene como objetivo crear paz sostenible enfrentando las causas estructurales o profundas de los conflictos violentos a partir de las capacidades locales para la gestión pacífica de los mismos, esto significa que cualquier proyecto debe contribuir al desarrollo de ambientes pacíficos para la conformación de un futuro distinto al actual.

El arte y la cultura de paz son dos conceptos que deben ir tomados de la mano, cualquier forma de expresión artística tiene como objetivo crear un impacto en la manera de pensar de un espectador para cambiar su perspectiva y darle paso a nuevas realidades. Gutiérrez (2012) refiere que cada vez es mayor el interés por adoptar métodos artísticos para involucrarlos en los procesos sociales que se abordan el marco institucional establecido, los resultados artísticos cuentan historias de violencia y revive la memoria del conflicto.

Martínez (2013) afirma que las prácticas culturales y estético-artísticas que abarcan temas relacionados con la violencia y el conflicto armado se consideran una expresión simbólica que involucra sentidos colectivos frente al pasado, donde las víctimas encuentran un escenario ideal para la elaboración de duelos y formas de resistencia al olvido y al silencio. El objetivo es realizar trabajos que tengan un propósito significativo en los afectados por el conflicto, donde puedan observar y gestionar sus emociones y encaminarlas al acto de perdón.

Actualmente, los artistas reflejan la dinamización de la concepción del arte a través del tiempo promoviendo el respeto hacia los derechos humanos y generando espacios de socialización y reflexión de los conflictos de hoy. Los

artistas plásticos Gabriel Posada y Yorlady Ruiz presentan su obra “Magdalenas por el Cauca” que, desde 2008 hasta la fecha, viene obrando en la memoria de las víctimas de las riberas del Rio Cauca (Colombia), se trata de una serie de balsas dispuestas en las aguas del rio, que contiene una fotografía con una historia que recuerda la masacre ocurrida en Trujillo, esta balsas recorren el rio como parte de una procesión. Además de establecer un puente entre arte y memoria, permite abordar los procesos de duelo y reparación en familiares de víctimas y pobladores que habitan los lugares donde esta obra fue desarrollada (Perdomo, 2015). Fernando Botero en su obra “Masacre en Colombia” (2000), compuesto por 23 oleos y 27 dibujos, relata el panorama de la violencia colombiana enmarcada en el conflicto armado, catalogada como una obra cruda busca que el espectador aterrice la realidad de la guerra en Colombia y que no está ajeno a estos actos que destruyen la construcción de la sociedad (Clarín, 2006).

En 2016, “Sumando Ausencias” de Doris Salcedo se tomó la Plaza de Bolívar en Bogotá (Colombia) donde los nombres de 2.000 víctimas del conflicto armado fueron escritos con cenizas en una tela blanca de siete kilómetros. Es una iniciativa que busca unir a los ciudadanos en una acción de duelo y de paz, durante el montaje de esta obra, que fue hecha con la ayuda de víctimas y voluntarios, algunos espectadores la interpretaron como la unión de muchos recuerdos, pues al coser y unir la telas la memoria deja de ser individual y se solidariza con el duelo de las otros familiares de víctimas desaparecidas y, al mismo tiempo, aliviando las cargas emocionales. Este es el verdadero fin del arte que busca apoyar los procesos emocionales de cada ser humano (Builes, 2016).

“Relicarios” es una obra de Erika Diettes que invita a reflexionar sobre el duelo como expresión máxima de amor, a partir de objetos, personas y momentos que ya no están, la exposición se convirtió en un campo santo donde los familiares de las víctimas desaparecidas del conflicto armado vivían su proceso de duelo al entrar en contacto con el recuerdo de su ser querido. “El objetivo de esta obra es invitar al espectador a dejar sentir y observar sus emociones, se entiende como un

escenario donde puede dar rienda suelta a sus emociones y encontrar, por momentos, esa tranquilidad que tanto necesitan”(Toro, 2017).

En el contexto de Los Montes de María, el Colectivo de Comunicaciones Línea 21 de El Carmen de Bolívar utiliza las prácticas comunicativas para generar espacios de difusión de actividades relacionadas con la promoción de la paz y la formación de la comunidad en temas de Derechos Humanos y la resolución de conflictos. Con el desarrollo de estas actividades se ha logrado fortalecer las relaciones entre los miembros de la comunidad, incentivando al crecimiento del sentido de pertenencia hacia el municipio a través de valores como la solidaridad y el trabajo en equipo (AECCP, n.d.). La Escuela de Música Lucho Bermúdez de El Carmen de Bolívar fue inaugurada en 2012 por el Ministerio de Cultura que, además de exaltar el legado musical de este autor, busca sacar adelante a esta población utilizando como medio la música y revitalizar los procesos culturales que se opacaron durante la época del conflicto armado (Leyva, 2016). Estos son dos de los proyectos más relevantes en materia de cultura de la región, se espera que con la instauración de los procesos de paz sea mayor la cobertura de ejecución de proyectos sociales que muestren el arte como una opción de vida productiva para quienes ejercen esta carrera.

Bajo este entorno se concibió el Laboratorio “Anatomía de Paz”, como un proyecto que utilizaba el arte para generar ideas que dinamizaran la cultura de paz e invitara a sus participantes a transformar realidades desde su perspectiva. Castro (2016) afirma que adoptar este tipo de prácticas saludables en grupos de personas que han vivido los efectos la guerra muy de cerca son necesarias para que puedan seguir gestando la cultura de paz, donde estas personas, como agentes sociales, pensantes y culturales integren discursos de empoderamiento que hace de la conflictividad nichos de conexiones pacíficas y armónicas en constante equilibrio y evolución. Gil (Citado por Bocanegra, 2015) complementa que el arte entendido como un campo, ofrece lugares de conexión y de encuentro donde cada persona puede pensarse como parte de un colectivo y asumir el sentido de su existencia. De manera que si se propician espacios para reconfigurar lo sensible desde el pensamiento creativo, apropiando la pluralidad

cultural y estética que caracteriza a Colombia, intensificaremos la relación entre lo urbano y lo rural y se ampliará las posibilidades de lo local.

A través de las artes se da un sentido a lo cotidiano y la forma que se relaciona el ser humano, se vivencia la diversidad, el respeto por las diferencias e invita a cada persona para que, desde su perspectiva, aporte al desarrollo social. Se hace necesario eliminar la indiferencia que tanto limita y reduce los esfuerzos por crear un mejor lugar y formar un entorno donde se exalte la dignidad humana, la memoria y la reparación.

Metodología

Este trabajo se elaboró teniendo en cuenta los lineamientos de la investigación cualitativa con un enfoque descriptivo. Bajo esta metodología lo que se buscaba era explicar cómo fue el comportamiento de las personas durante la ejecución del proyecto “Anatomía de Paz” en cada uno de sus ámbitos a intervenir: artístico, psicológico y productivo.

Para tener una idea clara sobre este tipo de investigación, la universidad de Jaén (2014), afirma que:

“La investigación cualitativa se define como el estudio de la gente a partir de lo que dicen y hacen las personas en el escenario social y cultural. El objetivo de esta investigación es proporcionar una metodología que permita comprender el complejo mundo de las experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven.”

En este orden de ideas, “Anatomía de Paz” desarrolló sus actividades desde tres ejes principales: el ámbito productivo, el desarrollo psicosocial y el elemento artístico como eje articulador.

En todo su proceso de ejecución, el proyecto integró estos tres ejes para desarrollar las habilidades de sus participantes. Lo que se buscaba era que el estudiante no solo aprendiera un área de acción específica, en este caso el

componente artístico, sino que en la implementación de estas actividades pudiera desarrollar sus habilidades psicosociales y productivas para la creación de proyectos tipo económico y laboral.

“Anatomía de Paz” es un proyecto que funcionó bajo la filosofía de la metodología pedagógica holística que trabaja al ser humano de manera integral fortaleciendo sus habilidades para su desenvolvimiento en la sociedad. La holística permite entender los eventos del ser humano desde las múltiples interacciones que lo caracterizan y desde un contexto real, lo cual lleva a un análisis integrador y que permite ver las cosas enteras, en su totalidad, en su conjunto, en su complejidad para poder percibir aquellos procesos que no se estudian por separado, se ve al ser humano no como la suma de sus partes sino como una totalidad organizada para entender el propósito de sus existencia (Briceño, Lobo, Rangel, & Trujillo, 2010).

Para el desarrollo de cada uno de los talleres se utilizaron distintas herramientas que permitieron analizar los resultados y evidenciar el impacto que tuvo este proyecto en la vida de sus participantes. A continuación se enlistan las herramientas utilizadas:

- Observación Participante: Esta técnica permitió a los tutores interactuar con los participantes brindando confianza para abordar los temas del proyecto y analizar el comportamiento de los estudiantes en cada una de las actividades realizadas.
- Observación Directa: Esta herramienta permitió al autor observar las actividades del componente psicológico y productivo sin influir en el desarrollo de las mismas permitiendo analizar el desempeño de los participantes desde otra perspectiva.
- Grupo Focal: Esta modalidad de trabajo colectivo ayudó a los tutores a evidenciar actitudes, creencias, cultura y comportamiento social a través de actividades grupales donde interactuaban todos los participantes. Esta modalidad fue utilizada en algunos talleres como el del trabajo en equipo, juego de roles y la construcción del mural.

“Anatomía de Paz” es un proyecto pedagógico y artístico que busca construir soluciones que ayuden a superar o mitigar el impacto psicológico de los problemas sociales que afectan a una comunidad. Por esta razón, el contenido de este taller se centró en la formación integral de sus participantes abarcando contenidos artísticos complementando, de manera transversal, con sesiones psicológicas y de entrenamiento personal para potenciar el desarrollo humano de los participantes. La idea de diseñar un contenido con las características mencionadas anteriormente surgió por la necesidad que tenían los habitantes de El Carmen de Bolívar de poder sanar sus heridas, cambiar su perspectiva social, y generar nuevas oportunidades para potencializar sus habilidades productivas. Más allá de dictar un taller para aprender artes también se buscaba ampliar el rango de posibilidades con la formación en emprendimiento y liderazgo para que se pudieran generar nuevas opciones laborales y ver el arte no como un pasatiempo sino como una actividad productiva a la que pudieran dedicarse la mayor parte del tiempo.

1. Resultados arrojados y conclusión

Tras la ejecución de “Anatomía de Paz”, los resultados arrojados fueron los siguientes:

- Los participantes de “Anatomía de Paz” fueron víctimas directas o indirectas del conflicto armado en Colombia, por lo tanto, su salud emocional también se vio afectada y se agravaba porque la atención que había no era la adecuada o no existía. Por medio de la intervención psicológica implementada en este proyecto, se inició un proceso de restauración emocional donde los asistentes pudieron abordar el tema de conflicto, hablar desde su vulnerabilidad, exteriorizar sus sensaciones y buscar estrategias para facilitar en el perdón y al reconciliación en su comunidad. Se puede decir que los resultados en este aspecto fueron positivos, pues, los estudiantes en la actualidad pueden hablar con más facilidad sobre el tema, evidencian aun actitud diferente y de liderazgo sobre este tema que ha despertado en ellos el interés por seguir gestando iniciativas que promuevan la paz en su región. Aun así, se deben seguir escatimando

esfuerzos para dar continuidad a estos procesos psicológicos y extender el alcance a aquellas personas que no hacen parte de estos proyectos.

- Al inicio del proyecto, era poco lo que los estudiantes conocían sobre las expresiones artísticas, algunos no sabían cómo tomar un lápiz o trazar una línea. Con el desarrollo de talleres artísticos, enfocados en potencializar las habilidades de los estudiantes en este campo, se pudo evidenciar las mejoras y el dominio de algunos conceptos artísticos que fueron útiles en el proceso de construcción del mural. La adquisición de este conocimiento permitió que pudieran compartir con su comunidad las habilidades aprendidas y demostrar que están en capacidad de poder enseñar a otras personas como las expresiones artísticas pueden cambiar la realidad y construir una nueva sociedad. Lo que en este proyecto se denominó “Efecto Multiplicador”. La importancia de dar continuidad a estos procesos les brindará nuevas oportunidades y perspectivas sociales a los participantes de estas actividades.
- Con el desarrollo de talleres de emprendimiento, los estudiantes pudieron conocer cómo se lleva a cabo un proyecto y que habilidades son determinantes para alcanzar los objetivos propuestos. En cada sesión ellos fueron desarrollando herramientas como liderazgo, trabajo en equipo y planeación estratégica que les ayudara a crear sus proyectos personales teniendo la innovación como eje de trabajo. Estas habilidades las pudieron desarrollar en el proceso de construcción artística colectiva para obtener como resultado el mural.

Finalmente, Lo que se buscaba con la creación del mural era recuperar la identidad cultural y espiritual de su comunidad. Incluir el mochuelo, ave insignia de Los Montes de María, el árbol de aguacate y los colores del atardecer de El Carmen de Bolívar les recordó que deben recuperar el sentido de pertenencia por su tierra, la riqueza natural que existe en esta zona y que puede ser aprovechada para reactivar las actividades económicas de la región, además del abanico de oportunidades de crecimiento que actualmente se están gestando. El impacto de esta obra fue positivo al punto de que otras

instituciones de la región actualmente están realizando gestiones para llevar a cabo este proyecto en sus comunidades y contribuir al proceso de transformación en zona de paz en Los Montes de María.

2. Referencias

- AECCP. (n.d.). Colectivo de comunicaciones Montes de María - Línea 21. Extraído de <http://educacionparalapaz.org.co/es/experiencias/colectivo-de-comunicaciones-montes-de-maria-linea-21>
- Aguilera, M. (2013). Montes de María: Una subregión de economía campesina y empresarial. *Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional - Banco de La Republica*, 195. Extraído de http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/dtser_195.pdf
- Bocanegra, M. (2015). Arte, discapacidad y posconflicto en Colombia. *Revista Eleutera*, 12, 131–140. <https://doi.org/10.17151/eleu.2015.12.7.ARTE>
- Builes, C. (2016, October 12). “Sumando ausencias”: El vestigio de la barbarie. *El Espectador*. Extraído de <https://www.elespectador.com/noticias/cultura/sumando-ausencias-el-vestigio-de-barbarie-articulo-659993>
- Castro, C. (2014). Conflicto y salud mental: el lado olvidado de la violencia. Extraído de <http://www.semana.com/especiales/conflicto-salud-mental/>
- Castro, R. (2016). *El arte de los títeres y sus aportaciones a la salud y la paz en contextos de conflicto armado y posconflicto*. Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz. Extraído de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/165874/TFM_2016_Castro_Pinzon_Rebeca.pdf?sequence=1
- Clarín. (2006). El dolor y la furia de Colombia, en la pintura de BOTERO. *Clarín Sociedad*. Extraído de https://www.clarin.com/sociedad/dolor-furia-colombia-pintura-botero_0_rJafIYEyRtg.html
- Durán, D. (2015). “Yo no quería que Carlos Vives viniera”: Víctima de masacre de El Salado. *El Espectador*. Extraído de <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/yo-no-queria-carlos-vives-viniera-victima-de-masacre-de-articulo-569047>

- Gutiérrez, A. (2012). *Hacia la recuperación y sanación corporal: elaboración de violencias basada en artes de acción/artes creativas*. Extraído de <http://www.bdigital.unal.edu.co/6701/1/angelabeatrizgutierrezcabrera.2012.pdf>
- Hurtado, D. (2012). Las negociaciones de paz y el papel de la Sociedad Civil. *Revista de Estudios Políticos*, 41. Extraído de <http://www.scielo.org.co/pdf/espo/n41/n41a01.pdf>
- Jiménez, S., Múnera, L., Serrano, G., & Venegas, R. (2008). Dinámicas Regionales del Conflicto y el Desplazamiento Forzado en Bolívar: Estudio de caso de la Subregión de Los Montes de María. *Libro Region de Los Montes de Maria*. Extraído de <http://www.psicosocial.net/grupo-accion-comunitaria/centro-de-documentacion-gac/violencia-y-cambio-politico/justicia-verdad-y-reparacion/621-justicia-reparativa-y-desplazamiento-forzado-desde-un-enfoque-diferencial-montes-de-maria/file>
- Leyva, L. (2016, September 25). Escuela de Música Lucho Bermúdez participará en seminario internacional. *El Universal*. Extraído de <http://www.eluniversal.com.co/cartagena/escuela-de-musica-lucho-bermudez-participara-en-seminario-internacional-236360>
- Perdomo, J. C. (2015). Magdalenas por el Cauca : Una memoria que fluye entre las aguas. *Prosectiva, Revista de Trabajo Social E Intervencion Social*, 20, 21–43. Extraído de <http://praxis.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/download/932/1052/0>
- Pizarro Leongómez, E. (2015). Una lectura múltiple y pluralista de la historia, 1–94. Extraído de <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/una-lectura-multiple-y-pluralista-de-la-historia-1447178719-1460381905.pdf>
- Plataforma de Organizaciones de Desarrollo Europeas en Colombia (PODEC). (2011). *Análisis del plan de consolidación de Montes de María: Una mirada desde el desarrollo, la democracia, los derechos humanos y la cooperación internacional*. Extraído de http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2011/05/599_Podec-6.pdf

Tolosa, A. M. (2015). *El arte como posible conocimiento. Espacios Públicos.*

Extraído

de

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=67616330010>

Toro, M. (2017, January 16). Erika Diettes presenta la exposición Relicarios. *El*

Tiempo.

Extraído de [http://www.eltiempo.com/cultura/arte-y-teatro/erika-](http://www.eltiempo.com/cultura/arte-y-teatro/erika-diettes-presenta-la-exposicion-relicarios-36614)

[diettes-presenta-la-exposicion-relicarios-36614](http://www.eltiempo.com/cultura/arte-y-teatro/erika-diettes-presenta-la-exposicion-relicarios-36614)

VERDAD ABIERTA. (2014). *Listado de masacres entre 1980 y 2012 - Marzo 2014.*

4.

CREATIVIDAD E INDIVIDUACIÓN EN LAS RELACIONES ENTRE VARONES

Dr. en Psic. Eduardo De la Fuente Rocha

Correo electrónico fuentee@correo.xoc.uam.mx, edela Fuente83@yahoo.com.mx

Tel: 55 3736 2486

Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana -Xochimilco.
Departamento de Educación y Comunicación. División de Ciencias Sociales y
Humanidades, México

Biografía: Laboró 43 años como docente en tres Universidades de México, las cuales son: Universidad La Salle, Universidad Nacional Autónoma de México, y actualmente desde hace 36 años se encuentra ejerciendo laboralmente como catedrático e investigador en la Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco. Departamento de Educación. División Ciencias Sociales y Humanidades, en la Ciudad de México.

Resumen

En este artículo, se indaga el proceso de pensamiento Paul Michel Foucault a través de la comparación de sus ideas con las de Carl Gustav Jung acerca de la homosexualidad; se acompaña de un breve estudio biográfico donde se explora el significado que tienen para Michael las experiencias narradas y documentadas en este escrito. Tales experiencias sirven para abundar a través de un enfoque psicoanalítico, en la conformación de su estructura psíquica. Entendiendo que el desarrollo de sus ideas sobre la homosexualidad y con su orientación sexual parte tanto de su conformación psíquica como de sus experiencias de vida.

Para lograr tal objetivo se lleva a cabo el análisis desde la perspectiva del psicoanálisis Jungiano. Se utilizó como metodología de investigación el análisis cualitativo de una historia de vida en la que se revisan acontecimientos, lazos, hechos y consecuencias. Se formula una hipótesis general que permite tener una

primera aproximación al entendimiento general de la conformación psíquica del escritor.

Palabras clave: Homosexualidad, afecto, masculinidad.

Summary

This paper inquires about the thinking process of Paul Michel Foucault through a comparison of his ideas with Carl Gustav Jung's ideas about homosexuality. The process is supplemented by a brief biographic study that explores the experiences meaning in Michael's life to deepen through a psychoanalytical and comparing approach in the conformation his psychic structure. Understanding that the development of his ideas about homosexuality and his sexual orientation come from both his psychic conformation and his life experiences.

To accomplish said objective this paper researches from the Jungian psychoanalysis perspective. The research methodology was the qualitative analysis of a life story in which events, bonds, facts and consequences were reviewed. A general hypothesis is formulated that allows to have a first approximation to the general understanding of the psychic conformation of the writer.

Key Words: Homosexuality, affection, masculinity.

En las relaciones humanas se presentan múltiples dificultades para que éstas fluyan adecuadamente. Algunas veces estos obstáculos se dan entre grupos sociales, otras en las relaciones laborales, en las relaciones interpersonales de pareja, en la amistad, etc. La presencia o ausencia de tales dificultades puede desembocar en encuentros o desencuentros, en acuerdos o en frustraciones.

Lo mismo que pasa entre las personas, se da en los grupos e instituciones. En unos y en otros, se presentan los temores a ser rechazados, descalificados, devalorados, manipulados. En todos, cuando no se da una auténtica y positiva

relación que busque acuerdos fundamentados en el derecho de ser y dejar ser de cada uno, se generan estados de desequilibrio que pueden expresarse en múltiples formas. Si se manifiestan como desequilibrios materiales, pueden por ejemplo desestabilizar la economía, si se trata de un grupo; o generar reacciones fisiológicas si se trata de individuos favoreciendo la tensión muscular, taquicardia, sudoración palmar u otros síntomas corporales leves o graves, o inclusive podrá presentarse el sobre-erotización o la ausencia del apetito sexual.

Si los desequilibrios ocupan un espacio emocional generarán en los grupos y en los individuos sentimientos de inseguridad, frustración, miedos, angustias, ansiedades, depresión, insatisfacción, enojo que puede potenciarse en odio, mismo, que puede dirigirse en contra del otro o hacia uno mismo, favoreciendo conductas destructivas.

El deseo de destruir al otro para preservarse uno mismo, podrá tomar diversas formas de expresión que van desde la descalificación de un grupo o individuo hacia otro para justificar la validez de su propia forma de ser, negando al otro la suya, lo que propicia el auto-rechazo en el sujeto despreciado, hacia su manera de ser, quien con ello trata de evitar el ser mal calificado, rechazado y proscrito, cuando no eliminado. Tal comportamiento genera en el grupo o individuo sometido, baja autoestima, expectativas incumplidas de atención, apoyo y reconocimiento proveniente del otro, que no se otorgan, aparejadas con la aceptación incondicional de las demandas del otro y la consecuente y permanente desadaptación del sometido. En el caso contrario a la reacción anterior, se propiciará la manifestación de conductas explosivas y destructivas que tiendan a eliminar la hostilidad del que les quiere someter.

Lo anterior conduce a la siguiente pregunta general: ¿Qué puede sustentar las relaciones humanas auténticas que favorezcan el desarrollo de individuos y grupos? Pero dado que esta pregunta es demasiado amplia, hay que elegir una de las formas existentes actuales de sometimiento y discriminación, para enfocar la pregunta en este trabajo. Por ello, y dado que en la actualidad persisten como problema relevante y cotidiano las manifestaciones de discriminación hacia las divergencias en la orientación sexual, tanto de grupos como de individuos, se ha

elegido hacer la reflexión acerca de las posibles formas en las que se puede dar una auténtica relación creativa y constructiva entre varones homosexuales, por lo que la pregunta se presenta de la siguiente forma:

¿Qué puede sustentar a las relaciones homosexuales entre hombres que favorezca el desarrollo de ellos y de otros individuos y grupos?

Para este trabajo se han tomado en cuenta las aportaciones de dos intelectuales. En una primera parte se presentan algunas aportaciones de Michel Foucault (1926-1984), filósofo francés, catedrático, historiador, sociólogo cuyo pensamiento dio valiosas aportaciones a las ciencias sociales y a las humanidades. Enseguida, se retoman las contribuciones teóricas del suizo Carl Gustav Jung (1875-1961), médico psiquiatra fundador de la psicología analítica denominada también psicología profunda. Posteriormente se buscan las concordancias en el entendimiento del fenómeno que se aborda y sus aportaciones para después llegar a proponer una respuesta al cuestionamiento planteado.

En el libro “¿Que hacen los hombres juntos?”. Se recuperan diversos trabajos del filósofo francés Michel Foucault, que se consideraron para este trabajo. Entre ellos, se reproduce una entrevista que se le hizo y que fue publicada en la revista Gai Pied en abril de 1981. Este libro contiene un capítulo que lleva por nombre “De la amistad como forma de vida”. En éste, el entrevistado señala que se ha llegado a identificar a la homosexualidad con el amor entre jóvenes y se pregunta ¿qué es lo que puede hacerse frente a esta postura?

Para Michel Foucault, en el tema de la homosexualidad, no es central el dar una respuesta a la pregunta de ¿quién soy? Como tampoco la indagación de los secretos que encubre el deseo. Por ello, Foucault, replantea su cuestionamiento inicial y pregunta: “¿Qué tipo de relaciones pueden, a través de la homosexualidad, trabarse, inventarse multiplicarse, delinarse?” (Foucault, 2015, p. 11)

Esta pregunta enfoca a la sexualidad como un medio para desarrollar múltiples formas de relación, de un deseo que está formándose y reeditándose en cada momento y que se enfoca al problema de la amistad. El ver a “la homosexualidad como un placer perentorio es una transacción indebida”. (Foucault, 2015, p. 13).

Para este autor, el enfoque anterior, mutila la imagen de la homosexualidad debilitando por una parte la belleza del suceso y eliminando cualquier manifestación afectiva que perturbe la estabilidad de una sociedad que se siente amenazada ante estas alianzas y que teme se puedan constituir en fuerzas imprevisibles. Para Foucault, lo amenazante para una comunidad prejuiciada, no es el acto sexual mismo, sino que este modo de vida pueda perturbar la estabilidad de sus instituciones. Nuevas formas y expresiones creativas o diferentes de afecto pueden ser disruptivas para la comunidad. Foucault señala:

Basta fijarse en el ejército, donde el amor masculino continuamente es invocado y denigrado. Las normas institucionales no pueden revalidar esas relaciones de intensidades múltiples, de tonos cambiantes, de movimientos imperceptibles, de formas mudables, relaciones que, además de causar trastornos, introducen el amor donde solo debería imperar la ley, la regla o la costumbre". (Foucault, 2015, p. 13).

Para Foucault, es importante apartarse de dos miradas estereotipadas de la homosexualidad. La primera es la de un simple encuentro sexual y la segunda la de la fusión amorosa de las identidades. En esta búsqueda de un acercamiento, de un trato, se intenta plantear nuevas formas de vida, apartadas de los esquemas institucionalizados, propiciando la creación y desarrollo de una nueva ética y de una nueva cultura. Para este filósofo, sociólogo, historiador y psicólogo, el deseo de un joven por otro, es el deseo del trato entre ellos; más que un deseo de pareja; es una cuestión vital que responde a la pregunta de ¿cómo compartir entre hombres?

"A mi juicio, ser «gay», consiste menos en reconocerse en las trazas psicológicas y en las señas de identidad del homosexual, que en tratar de delinear y desarrollar una forma de vida." (Foucault, 2015, p. 14). En cuanto a las relaciones entre mujeres, Foucault, en la misma entrevista, hace mención, de un libro, sin decir cuál es, aunque señala que se acababa de publicar en Estados Unidos y que hablaba de estas formas posibles de relación afectiva, que mostraba la viabilidad

de que en la realidad se presentaran estas múltiples formas de relación. Foucault explica:

...si dejamos desplegarse la relación tal y como se muestra a través de las palabras y los gestos, se manifiestan otras cosas que cuentan muchísimo más: amores, cariños plenos, pasmosos, deslumbrantes o, al contrario, rematadamente tristes, oscuros. El libro expone también el destacado papel del cuerpo de la mujer y de los contactos corporales entre mujeres. (Foucault, 2015, p. 15).

Foucault concluye la entrevista que se presenta en el primer capítulo del libro, haciendo el siguiente exhorto para favorecer la creación de una cultura homosexual explicándola así:

... un conjunto de instrumentos para desarrollar relaciones multiformes, distintas entre sí, a la medida de cada cual. Pero pensar en un programa y en propuestas entraña peligros. Basta proponer un programa para reglamentar, para atenuar la invención. En nuestra situación actual, necesitamos una inventiva propia que haga patente o coming out, como dicen los norteamericanos. El programa ha de estar en blanco. Hay que ahondar para ver cómo las cosas han sido históricamente contingentes, por tal o cual razón inteligible, nunca necesaria. Hay que mostrar lo inteligible sobre el fondo del vacío y negar la necesidad, y convencerse de que la realidad no abarca todos los espacios posibles. Dar respuesta a los desafíos de esta pregunta: ¿cómo conducirse y cómo inventar una forma de conducta? (Foucault, 2015, p. 17).

El capítulo tres del mismo libro, lleva por título “El triunfo social del placer sexual”. En él, ofrece su mirada en relación a la lucha por el respeto a la forma de vida homosexual y señala:

Debemos orientar la lucha a la génesis de estilos de vida homosexual, de opciones vitales en las que las relaciones con individuos del mismo sexo han de tener una importancia capital. No basta solo con permitir, en el ámbito de una forma de vida más genérica, la posibilidad de trato carnal con personas del mismo sexo, ya como compensación ya como plus. El amor

físico con individuos del mismo sexo puede comportar un conjunto de elecciones y valores diferentes que no tienen aún una posibilidad efectiva. La cuestión no es tanto integrar esta concreta y singular práctica del amor físico con personas de igual sexo en los órdenes culturales preexistentes, cuanto delinear nuevas formas culturales. (Foucault, 2015, p.37-38).

En su propuesta, muestra un enfoque creativo que cada sujeto debe desarrollar acorde con su propia naturaleza y deseos, enmarcados por el respeto al otro. No se trata de replicar las formas instituidas de las relaciones maritales y familiares, sino de encontrar una expresión personal y auténtica del propio deseo de relación entre personas del mismo sexo. Tras el deseo de relación sexual señala que existe un anhelo de contactar con valores profundos que habitan en el sujeto y están a la espera de ser atendidos. Foucault propone:

“...una cultura que estimule nuevos tipos de relaciones, formas vitales, clases de valores, flujos realmente nuevos, que no reproduzcan ni sean un trasunto de las formas culturales ordinarias.” (Foucault, 2015, p.39). Sin embargo esta posibilidad flexible, que favoreciera nuevas formas de relaciones intensas y fecundas, se ve coartada por los intereses de las instituciones que ven en esta libertad una amenaza a su estabilidad y control. Por ello Foucault especifica:

...hay que tratar de delinear y erigir un derecho de las relaciones personales que permita que cualquier modalidad posible de relación pueda verificarse y desarrollarse sin obstáculos, trabas e impedimentos que nazcan de la miseria institucional en lo que hace a relaciones. (Foucault, 2015, p.39).

En el tercer capítulo del libro “¿Qué hacen los hombres juntos?” de Michel Foucault, titulado “De las caricias masculinas como un arte”, el filósofo propone, a partir de la obra de *Homosexualité Grecque* de [Kenneth Dover](#) (1978), algunas reflexiones acerca de las relaciones homosexuales en la Grecia clásica afirmando que “Una cosa es el trato entre individuos del mismo sexo y, otra muy distinta, amar a sujetos del mismo sexo que uno, procurarse mutuamente placeres, lo cual constituye enteramente una experiencia, con sus elementos y valores, una forma de ser y una conciencia de sí propio.” (Foucault, 2015, p.50).

Tal aseveración implica no sólo el aspecto concreto del encuentro físico sexual, sino también, el establecimiento de una forma propia de ser de cada sujeto a partir de su jerarquía axiológica sobre la que se sustenta la conciencia de su propio ser. Es decir, que una relación auténtica y no superficial de un hombre con otro, implica simultáneamente un conocimiento y una valoración profunda tanto de uno mismo como del otro, por lo que una auténtica relación, queda sustentada en el reconocimiento profundo de lo que cada uno es. Ello implica que en la búsqueda de una relación profunda, el sujeto deseante, está trabajando simultáneamente en la búsqueda y conocimiento e integración de lo propio, de lo esencial que lo constituye, que le da sentido a su vida y conciencia del sí propio. Tal es la propuesta del filósofo francés.

Después de retomar para este trabajo las propuestas de Michel Foucault, se retoman a continuación las del creador de la Psicología Profunda Carl Gustav Jung.

Las formas en las que la historia ha mostrado la dificultad de los *individuos en sus relaciones* para conseguir el placer y lograr el cumplimiento del deseo son diversas; en la psicología, como en otras tantas ciencias humanas tampoco hay una sola posición al respecto. Existen dentro del campo de la psicología diversas corrientes que buscan el bienestar anímico del sujeto. Entre ellas está la Psicología Profunda de Carl Gustav Jung, que indaga sobre la naturaleza del inconsciente, con la finalidad de favorecer la integración o individuación de la psique.

Para Carl G. Jung, a diferencia de Sigmund Freud, la libido no es solamente una energía sexual y aclara: "Mi crítica no se basa en un prejuicio contra la sexualidad, sino en un conocimiento preciso de la problemática en su conjunto" (Jung, 2000, p.233).

En las dificultades de cada sujeto por cumplir su deseo se percibe una lucha, un esfuerzo por liberarse de la carencia y obturar el vacío que da la falta y la necesidad de placer. La sociedad tamiza los placeres individuales, permitiendo solamente la manifestación de aquellos acordes con los intereses del sistema, los

cuales, permiten mantener la uniformidad ideológica para el sostenimiento de la ley imperante.

Para Jung, energía psíquica o fuerza libidinal no es tan solo una pulsión que busca la satisfacción de un deseo sexual, sino que la entiende, como una fuerza integradora de la psique, que a través de sus deseos, sostiene el proceso vital. María Pilar Quiroga Méndez, en el capítulo 3 de su libro *C.G. Jung. Vida, obra y psicoterapia* (2015), recuerda que, el concepto de libido para Jung, difiere del freudiano sustentado en la sexualidad, y que la libido debe entenderse desde una concepción energética, es decir, como una energía que en el proceso vital se pone de manifiesto y que internamente cada sujeto puede percibirla como una aspiración y un deseo.

Carl Gustav Jung, aportó diversas concepciones para el entendimiento tanto del inconsciente personal como del colectivo. Entre estas se pueden mencionar, además del entendimiento de la libido como una “energía psíquica en general”, (Sharp,1994,p.124), el que existe una capacidad creativa en el inconsciente que se manifiesta en la conciencia, como propuestas personales expresivas de vida, de transformación y de renovación. En palabras de Jung esta capacidad personal de transformación y expresión se sustenta en “la fantasía creativa, responsable de los cambios y las innovaciones radicales” (Jung, 2006, p.38).

La psicoterapia, sustentada en la psicología analítica, busca la apropiada funcionalidad entre los procesos inconscientes y conscientes en las distintas etapas de la vida de un sujeto. La permanente incorporación al ego de los aspectos psíquicos, no reconocidos por el sujeto, básicamente, constituye el proceso de individuación personal del sí mismo. Tal trabajo, se da en un ámbito propio, evitando las estandarizaciones.

Podría pensarse que la satisfacción del deseo es la búsqueda para llegar a ser lo que no se es, pero paradójicamente la pulsión inconsciente del ser humano es en esencia vida y expresa la exigencia de vivir plenamente lo que el ser humano es por naturaleza; por lo que puede entenderse que el placer es la necesidad de expresar y experimentar lo que cada quien es, por naturaleza. C.G. Jung llama a

la experiencia de ser lo que somos en acuerdo con nuestra naturaleza, proceso de individuación y la define así:

En general, es el proceso mediante el cual se forman y diferencian los seres individuales; en particular es el desarrollo del individuo psicológico como un ser distinto de la psicología colectiva general.

El objetivo de la individuación es nada menos que despojar al sí mismo de los falsos atuendos de la persona, por una parte y del poder sugerente de las imágenes primordiales, por otra (Jung, en Sharp, 1994, p.107)

El deseo no consiste tan sólo en conseguir lo que el sujeto no tiene, sino en el experimentarse en lo que se es. La experiencia de vivir placenteramente es el estado natural del individuo, del cual ha sido sustraído, para que pueda satisfacer el deseo de los otros, que no conscientes de su propia naturaleza y de que son lo que son, tratan de utilizar a otros sujetos, subjetivándolos en forma enajenante para manipularlos y tratar de alcanzar un placer construido, que nunca logrará equipararse al placer natural, llegando el sometedor a la experiencia frustrante de encontrarse vacío, por su desconexión con dicho placer natural. Nelly Schnaith en el libro *La bella (in)diferencia* a cargo de Martha Lamas y de Frida Saal nos dice: “El amo es una figura cultural doblemente frustrada ya que primero arriesga todo para ser reconocido (...) por un sometido, un hombre a medias y, segundo, termina dependiendo del servicio del esclavo que sustituye poco a poco su contacto con la realidad dado que realiza su trabajo”. (Schnaith en Lamas, 2003.p.72).

Para que el sujeto llegue a tomar conciencia de sí mismo y de la profundidad y sentido de su deseo debe enfrentar tanto a sus fantasmas internos como a los intereses externos.

La experiencia educativa comunitaria trata de suprimir la individualidad para garantizar un apoyo y seguridad del grupo a través de la sumisión. Carl Gustav Jung explica una situación similar, buscando un equilibrio entre el deseo comunitario y el individual, con la siguiente alegoría:

Los dioses os fuerzan a la comunidad. En la medida en que os fuerzan, la comunidad origina necesidad, más desgracia hay.

En la sociedad que cada uno se subordine al otro para que se mantenga la comunidad, ya que la necesitáis.

En la comunidad cada uno se clasifica por encima del otro.

En la comunidad rige abstención. En el estar sólo rige disipación.

La comunidad es lo profundo, el aislamiento es la altura.

La medida correcta de comunidad purifica y sostiene.

La medida correcta de aislamiento purifica y complementa.

La comunidad nos da calor, la soledad nos da luz (Jung, 1996, p.398-399).

Para Jung es importante la participación del individuo en el desarrollo comunitario pero este debe sustentarse en la reflexión personal profunda y el autoconocimiento y ello se logra en lo que denomina aislamiento, el cual es temporal y se presenta durante los períodos de introspección e individuación. Los logros alcanzados en este proceso se comparten posteriormente con los otros para fundamentar relaciones positivas y creativas. Seguir este camino es un acto personal que Jung califica de heroico.

Jung cree que “el arquetipo *del héroe*”, está asociado con la batalla psíquica interna para convertirse en un individuo, separado de sus ataduras regresivas. También relaciona “las batallas externas con las fuerzas amenazadoras del mundo” (Cloninger, 2003, p.82). Lo anterior muestra la lucha que se establece en todo ser humano entre sus deseos y expectativas internas profundas cuando se oponen a los intereses y tendencias de sometimiento del grupo en el que están inmersos. A este trabajo individual, de encuentro y articulación en el propio mundo intrapsíquico Jung lo denominó, “El viaje del Héroe”.

En palabras de Jung, este camino o viaje lo explica así;

El héroe representa simbólicamente el movimiento de la libido (...) El viaje va hacia el este (la travesía marítima nocturna) y los acontecimientos que en él acaecen simbolizan los procesos de adaptación a las condiciones del

mundo interior psíquico (...). El héroe venciendo al monstruo desde el interior es el proceso de adaptación a las condiciones del mundo interior (Jung, 2004, p.38).

El camino del héroe lleva a la expresión plena de la energía libidinal, que es la expresión del amor a la vida, al medio que rodea al sujeto y el amor a sí mismo. La búsqueda del amor entre hombres, no se basa en la aceptación o en la adaptación a formas sociales funcionales para la comunidad sino en el entendimiento en el individuo, de su propia búsqueda, de sus vivencias y valores intrapsíquicos individuales y en la expresión libre de los mismos. El amor explicado en palabras de Jung, señala:

El amor es una de las grandes potencias del destino que se extienden desde el cielo hasta el infierno. Así hay que entender el amor, en mi opinión, si quiere hacerse justicia a su verdadera problemática. Es un problema enormemente amplio y complicado. No se limita a este o a aquel ámbito de la vida, sino que se presenta bajo todos los aspectos, es una cuestión ética, social, psicológica, filosófica, estética, religiosa, médica, jurídica, fisiológica, por no nombrar, más que algunas de las facetas de este fenómeno múltiplemente tornasolado. Esta implicación del amor en todas las formas de vida, en la medida en que es general, es decir, colectiva, constituye la menor dificultad en comparación con el hecho de que el amor es también, eminentemente, un problema individual (...) es siempre una vivencia individual que no se doblega ante ninguna norma tradicional. (Jung, 2001, p.93-94).

Después del recorrido anterior, a través de los pensamientos de Michel Foucault y de Carl Gustav Jung, para tratar de entender el significado que en ellos tiene el encuentro con lo otro, ya sea a nivel intrapsíquico o a nivel social, vemos que la plenitud de estos encuentros, de estas formas de relación, se dan como parte de

un proceso personal y auto creativo. José María Ricarte Bescós, afirma que la creatividad es:

Armonizar la búsqueda de la verdad con el encuentro de la belleza. Armonizar la verdad del autoconocimiento, la verdad del desafío, la verdad del esfuerzo por saber y realizarse con el esfuerzo de la idea, de la palabra, de la obra....es búsqueda y encuentro. Es búsqueda de la verdad y encuentro con la belleza....el logro máximo de la creatividad es armonizar la búsqueda con el encuentro (Ricarte, 2000, p.19)

Por su parte Jung señala que: “La fantasía creativa es una intrusión desde el ámbito de lo inconsciente, una especie de presentimiento completamente diferente del lento razonamiento de la mente consciente. De este modo lo inconsciente es visto como un factor creativo o incluso como innovador.” (Jung, 2006, p38)

Para Jung, el desarrollo de la fuerza creativa está sustentada en la función integradora de la psique que busca incorporar aquellos aspectos que no encontraron cabida durante el desarrollo y que quedaron postergados en una parte de la estructura inconsciente de la psique formando lo que Jung denomina La Sombra. En ella se encuentran los elementos no admitidos por el Ego consciente. Sin embargo, estos elementos desplazados, que son ideas y sentimientos orientados por un valor, se relacionan entre sí formando un complejo que busca su integración y articulación con el resto del ser y con la manera de ser del individuo.

Con base en lo antes dicho, cabe proponer que, la autenticidad en las relaciones entre personas del mismo sexo, se logra, en la medida en que intrapsíquicamente el sujeto establece acuerdos consigo mismo, entre su Ego y su Sombra, y que los desencuentros internos, se habrán de reflejar, en lo cotidiano, como conflictos en sus relaciones externas con los otros hombres y con la sociedad. La manera de establecerse e inventarse las formas personales de interrelación, se deriva del proceso creativo interno en el que cada individuo establece sus acuerdos con los personajes intrapsíquicos que lo habitan. Estas formas no son fijas, sino que, al igual que la mente, cambian, son dinámicas y se adaptan tanto interna como externamente en la medida en que los valores de cada integrante de una relación

se van actualizando y modificando. Por ello los lineamientos, solo pueden darse como indicaciones generales de este camino y no como un formato establecido, válido y permanente.

Para Jung, esta búsqueda de individuación se intensifica cuando el sujeto ha experimentado una fuerte carencia. A tal experiencia, Jung la llamó “La Herida vital” misma que, al no encontrar en la vida consciente una salida, se constituye como un “complejo”. (Jung, 2015, P.191).

Un complejo es la *imagen* de cierta situación psíquica que tiene un fuerte acento emocional y que además es incompatible con la actitud habitual de la conciencia.

Los complejos interfieren en las intenciones de la voluntad y perturban la actuación consciente; producen alteraciones de la memoria y bloqueos en el flujo de asociaciones; aparecen y desaparecen según sus propias leyes; pueden obsesionar temporalmente a la conciencia o influir de manera inconsciente sobre el lenguaje y la acción. En resumen, los complejos se comportan como seres independientes.

Los complejos son de hecho “astillas de la psique” (Sharp, 1994, p.36, 37). La etiología de su origen es frecuentemente un trauma, un shock emocional o algo parecido, que provoca una fractura en la psique. Ciertamente, una de las causas más comunes es el conflicto moral, que finalmente deriva de la aparente imposibilidad de afirmar la totalidad de nuestra naturaleza.

Son entonces estas heridas las que activan las conductas profundas del individuo buscando de manera propia y creativa su integración. Las relaciones que se buscan en el exterior, son reflejo de las relaciones de las imagos intrapsíquicas del sujeto, de su capacidad de articularlas o de las dificultades personales que hacen que se mantengan marginadas.

En consecuencia, la formación de relaciones auténticas, y en específico, las que se dan entre hombres, se sustentan en el autoconocimiento y en la proposición de acercamientos creativos que se gestan en el inconsciente, buscando integrar en el sujeto, una visión más completa del *sí mismo* y que se proyecta en el exterior en forma de relaciones y actividades integradoras e innovadoras antes no consideradas. El deseo de dichas relaciones profundas, creativas y auténticas se

gesta a partir de una herida vital, como puede ser el desacuerdo entre la vida familiar y social consciente y los deseos internos profundos y desplazados del sujeto, impulsados desde su inconsciente.

A manera de ejemplo sobre lo antes mencionado, podemos reflexionar sobre la vida inicial de Paul Michel Foucault y tratar de observar una posible herida vital como lo propone la teoría Junguiana. De acuerdo con David Macey, Michel nació el 15 de octubre de 1926 en Poitiers, Francia, (Macey, 1993, p.37 a 40). Del matrimonio efectuado el 14 de febrero de 1924, entre Paul Foucault (1883-1959) y de Anne Malapert, (1900-1987), Paul Michel fue el segundo hijo, antecediéndole el nacimiento de su hermana Francine, quien era quince meses mayor y siguiéndole su hermano Denys al que le llevaba cinco años. Su familia contaba con una buena posición económica. El padre era médico al igual que varios de los antecesores de Michel, tanto por la parte materna como por la paterna. El padre, fue un cirujano que trabajaba muchas horas cada día con un gran esfuerzo, pues eran limitadas las técnicas de la época. Además, tenía que desplazarse constantemente al medio rural muchas veces para operar, llevando consigo en el maletero una mesa improvisada de operaciones y siendo asistido por su chofer que se desempeñaba como anestesista. Con relación al padre de Michel, Macey señala: “El cirujano estaba acostumbrado al ejercicio de la autoridad, tanto en su profesión como en su casa, y no siempre era un hombre de convivencia fácil”. (Macey, 1993, p. 39).

En el caso de Foucault el poco acercamiento y encuentro con el padre de carácter autoritario, no fue leve, sino que provocó, dada su gravedad, una herida profunda, que le hacía sentir odio hacia él. Kafar, en el capítulo 5 llamado: “Michel Foucault como una heterotipia” (Kafar, 2013, p.124), lo describe así: “...un hombre sensible que mantiene estrechos vínculos con la madre hasta el final de sus días; un rebelde que lleva un profundo rencor contra el padre.” Y Didier Eribon, señala explícitamente:

Toda la familia, todavía hoy, habla aún de “Paul Michel”. ¿Por qué se cambió de nombre? “Porque sus iniciales se escribían P.M.F. como Pierre Mendès France”, solía decir me. Foucault. Era la explicación que su hijo le había dado. A sus amigos les había presentado la cosa de manera

totalmente distinta: no quería seguir llevando el nombre de su padre, al que, de adolescente, odiaba. (Didier, 1992, p.23).

Al relegar la posibilidad de una relación profunda intrapsíquica con tal imago, la del padre internalizado, se formó simultáneamente en su inconsciente, un vacío que le provocó la necesidad de relacionarse con lo masculino. Querer satisfacer su deseo de relación, nuevamente replicaba el rechazo inicial, en el rechazo social, que le demandaba la represión de sus deseos en favor de una forma de vida que servía a los intereses de grupos particulares e instituciones.

En el caso de Michel Foucault ante el sometimiento social se produjo una reacción psíquica opuesta que lo impulsó hacia el desarrollo y búsqueda de su propia "Luz", una propuesta que buscaba una verdadera relación de lo masculino con lo masculino. Ello fundamentó su andar en el *camino del Héroe*, generó y fortaleció en él, el desarrollo de una fuerza interior inconsciente, que lo llevó a distanciarse de lo que su contexto social le requería, y transitar hacia el encuentro de su integración, guiado por una demanda interior proveniente de su inconsciente.

Foucault, como sujeto homosexual creativo, cursó por experiencias que le impelían a desconocer una parte de sí mismo, forzado por las circunstancias externas. Observó que las instituciones tendían a que aceptara la prohibición o proscripción de sus deseos de relación con lo masculino, o, por lo menos, con una parte de ellos. Foucault, no se conformó con la proscripción que de sí mismo se le exigía y, dado que su circunstancia no le permitía incorporar dicha parte, su inconsciente, mantuvo la finalidad de impulsarlo al encuentro de sus imagos masculinas internas, lo que le hizo valorarlas promoviendo la búsqueda de la integración de sí mismo. Al lograrlo en su mundo interno, pudo entender y proponer en su discurso una nueva forma de relación, basada más que en el encuentro momentáneo sexual, en el reconocimiento profundo de los valores masculinos. Ello, favoreció la armonización de la búsqueda de su verdad con el encuentro de la belleza de la vida interior y por tanto el desarrollo de su creatividad, a partir de una herida vital. La creatividad de Foucault, se sustentó en la necesidad de afirmar la totalidad de su naturaleza que había sido dissociada por las circunstancias.

A partir de las consideraciones anteriores, se puede decir que en el caso particular sobre el que se reflexiona en este trabajo, que es la búsqueda del entendimiento del fenómeno que propicia la manifestación de relaciones auténticas entre hombres, específicamente entre hombres homosexuales, un elemento significativo para dar fundamento a este tipo de relaciones, puede ser la insuficiencia de una figura psíquica, coherente y significativa, cuya falta, se diluye por el reencuentro en el propio mundo inconsciente de la imago que había quedado proscrita durante su desarrollo. Otros hombres, sometidos a un medio represor, pueden buscar superficialmente el encuentro con lo masculino de manera furtiva, sin compromiso, lo que les genera un gran vacío. La respuesta para Foucault, está en romper con estas limitaciones del contexto social y buscar aproximarse al encuentro creativo; La respuesta en Jung es la de comprometerse con uno mismo en un proceso de individuación, tratando de acercarse al arquetipo o valor esencial que cada individuo busca, y que contiene los elementos psíquicos que le permiten sostener su existencia y un desarrollo más pleno como seres humanos. Los hombres heridos en sus inicios por la ausencia o la falta de sostenimiento y reconocimiento de su deseo de ser, pueden armonizar su búsqueda en el ejercicio de su creatividad, en el reencuentro de sí mismos y en el de su esencia profunda.

La visión junguiana es un todo psíquico coherente y significativo, que existe en un mundo donde hay procesos de crecimiento que deben ser facilitados y procesos de quiebre que deben ser manejados con responsabilidad. Es una visión del mundo donde la psique individual tiene suma importancia.
(Hall, 1995, p.18)

Los desencuentros en las relaciones cotidianas son consecuencia de los desencuentros intrapsíquicos de cada uno. No es válido culpar al otro de los fracasos de sus relaciones. Es en el compromiso con uno mismo, donde se puede sostener la relación auténtica con el otro.

El reencuentro con lo disociado en cada ser humano, no puede hacerse sobre los demás. Tal sería el caso del sujeto que culpa a los otros por sus carencias y trata

de obtener de ellos una compensación. La integración es hacia adentro. Es la integración de lo disociado en la psique a través de la introspección.

Solo la presencia viva de las imágenes eternas es capaz de conferir al alma la dignidad que hace verosímil y moralmente posible al hombre perseverar en su alma y estar convencido de que vale la pena permanecer junto a ella. Sólo entonces se hará evidente que el conflicto le pertenece, que la escisión es su doloroso patrimonio, del que no se libra atacando a otros y que, si el destino le hace cargar con una culpa, es una culpa respecto a sí mismo. De este modo reconoce el valor de su alma, pues nadie puede ser culpable en relación con una nada. Pero si el hombre pierde sus propios valores se convierte en un ladrón hambriento, en un lobo, en un león, en cualquier animal de presa que sirve a los alquimistas como símbolo de estos apetitos que se disparan en cuanto las aguas negras del caos (es decir, de la inconsciencia de la proyección) han devorado al rey. (Jung, 2002, p.352).

Al retomar las aportaciones de Carl Gustav Jung y las de Michel Foucault se llega a la conclusión de que ambas propuestas son coincidentes y complementarias; las del primer autor sustentando el encuentro profundo en las relaciones a partir de la propia integración psíquica y creativa que tiene como antecedente y fundamento, las propias heridas vitales y la del segundo autor, que invita a los hombres, que buscan fortalecer una relación auténtica, a sustentarla en la expresión personal, profunda y creativa de cada uno.

Aunque este ensayo se ha orientado especialmente al entendimiento de lo que da bases a las relaciones auténticas y preciadas entre varones homosexuales, cabe señalar que es posible que en general las relaciones valiosas entre seres humanos en sus diferentes manifestaciones, pida de cada uno de los participantes, además de apartarse de los esquemas prejuiciados rígidos, un compromiso personal, que se sustente en el trabajo propio de integración intrapsíquica, que permita ofrecer a otro o a otros, relaciones plenas y constructivas que ofrezcan un sustento, un desarrollo y un disfrute de todas las posibilidades que el ser humano tiene en su relación con los demás.

REFERENCIAS

- Cloninger S. (2003). Teorías de la personalidad, Ed. Prentice Hall. Estado de México.
- Eribon D. (1992). Michel Foucault". Ed. Anagrama. Barcelona
- Foucault M. (2015). "¿Qué hacen los hombres juntos?". Grupo Editorial Cinca, S.A. Madrid
- Hall J. A. (1995)."La experiencia Junguiana. Análisis e individuación". Ed. Cuatro Vientos. Santiago de Chile.
- Lamas M., et al. (2003). La bella (in)diferencia, Siglo XXI Editores, México D.F.
- Jung C.G. (1996). Recuerdos, sueños, pensamientos, Ed Seix Barral, Barcelona.
- Jung C.G. (2000). Freud y el Psicoanálisis, Ed. Trotta, Madrid.
- Jung C.G. (2001). "Civilización en transición", en Obra Completa, vol. 10. Ed, Trotta. Madrid.
- Jung C.G. (2002), Los arquetipos y lo inconsciente colectivo, Madrid, Trotta.
- Jung C.G. (2004). "La dinámica de lo inconsciente", en Obra Completa, vol. 8. Ed, Trotta. Madrid.
- Jung C.G. (2006). "La práctica de la Psicoterapia" Obra completa Vol. 16. Ed. Trotta. Madrid.
- Jung C.G. (2015). "Psicogénesis de las enfermedades mentales". Obra completa. Vol. 3. Ed Trotta. Madrid
- Kafar M. (2013). "Scientific biographies between the 'professional' and 'non-professional' dimensions of humanistic experiences ". Ed. Marcin Kafar. Florida
- Macey D. (1993). "Las vidas de Michel Foucault". Ed. Cátedra. Madrid
- Sharp D. (1994). Lexicón Junguiano, Ed. Cuatro Vientos. Santiago de Chile.
- Ricarte J. (2000)"Creatividad y comunicación persuasiva ".Ed. Aldea Global. Barcelona

5.

ESQUEMA CONCEPTUAL DE UN COMPONENTE PARA LA SOSTENIBILIDAD EN UNA PLATAFORMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR VIRTUAL⁵

Betsy Mary Estrada Perea.

bmestrada@correo.iue.edu.co. Ana Myriam Pinto Blanco

. Ana.pinto@iue.edu.co.

Institución Universitaria de Envigado. Envigado-Colombia

Resumen

En el marco de la agenda de desarrollo sostenible, de las Naciones Unidas, se plantean objetivos y metas cuyo cumplimiento debe alcanzarse en los próximos quince años. En consecuencia, las Instituciones de Educación Superior están llamadas a contribuir con el logro de tales metas y objetivos. En este artículo se presenta un esquema conceptual para el diseño de un componente de software que permite declarar los objetivos de desarrollo sostenible y medir el cumplimiento de éstos, a partir del desarrollo de unidades de formación y del uso de recursos virtuales en una plataforma para la educación superior virtual. Para la elaboración del esquema se emplea el lenguaje estándar de modelado unificado y mediante el diagrama de clase se representan las principales clases de objeto del módulo para la sostenibilidad. Luego, en el proceso de validación del modelo de datos se emplea la técnica Focus Group. Los resultados indican que el diseño propuesto y por ende el módulo para la sostenibilidad, contribuyen a la identificación de los aportes que desde la docencia, la investigación y la extensión; ejes misionales de

⁵ En este artículo surge a partir del Proyecto de Investigación “Enjambre ODS: Educación, Innovación e investigación para el Desarrollo Sostenible Regional”, que se desarrolla en el marco de la convocatoria 804 cofinanciada por Colciencias y la Gobernación de Antioquia. El proyecto se desarrolla además con recursos y cooperación de la Institución Universitaria de Envigado, la corporación CELEAM y SVAIT Group.

la educación superior, se realiza al cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible.

Palabras clave: Esquema conceptual, sostenibilidad, objetivos de desarrollo sostenible, educación superior, diagrama de clases.

Abstract

Within the framework of the United Nations sustainable development agenda, objectives and goals are set, the fulfillment of which must be achieved in the next fifteen years. Consequently, Higher Education Institutions are called to contribute to the achievement of such goals and objectives. This article presents a conceptual scheme for the design of a software component that allows to declare the sustainable development objectives and measure their fulfillment, based on the development of training units and the use of virtual resources in a platform for the virtual higher education. For the elaboration of the scheme, the standard language of unified modeling is used and the main object classes of the module for sustainability are represented by the class diagram. Then, in the data model validation process, the Focus Group technique is used. The results indicate that the proposed design and therefore the module for sustainability, contribute to the identification of the contributions that from teaching, research and extension; missionary axes of higher education, it is carried out in compliance with the sustainable development objectives

Keywords: Conceptual scheme, sustainability, sustainable development goals, higher education, class diagram.

1. Introducción

En el año 2015, los líderes mundiales definieron un conjunto de objetivos para erradicar la pobreza, preservar el planeta y garantizar la prosperidad para todos en el marco de una nueva agenda de desarrollo sostenible. Cada objetivo tiene metas específicas cuyo cumplimiento debe verse reflejado en los próximos 15 años (ONU, 2020; Ryan *et al.*, 2020). Para alcanzar estas metas, se requiere la participación de todos: de los gobiernos, el sector privado y la sociedad en general

(ONU, 2020; Roszkowska y Filipowicz-Chomko, 2020). En consecuencia, las Instituciones de Educación Superior del sector público, como las del sector privado, están llamadas a contribuir con el logro de tales metas y objetivos.

En este artículo se presenta un esquema conceptual para la sostenibilidad que permite identificar el aporte a los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) y medir el cumplimiento de estos a partir del desarrollo de unidades de formación y del uso de recursos virtuales en una plataforma para la educación superior virtual. Lo anterior, atendiendo al llamado de los líderes mundiales y aportando a la medición del logro de tales objetivos.

Existen propuestas, en la literatura, que buscan sensibilizar mediante (i) el desarrollo de proyectos propuestos como actividad de aprendizaje de asignaturas de pregrado, (ii) el reconocimiento de coautorías, publicaciones resultado de investigaciones, instituciones de educación superior, países y tendencias relacionadas o comprometidas con el logro de los ODS y (iii) la promoción de la educación interdisciplinaria para el desarrollo sostenible, por ejemplo, entre estudiantes de posgrado, cursando asignaturas que integran conceptos de sostenibilidad . Sin embargo, hace falta una propuesta que integre la sensibilización y medición de los aportes a los ODS y sus metas desde los ejes misionales de la educación superior: la docencia, la investigación y la extensión o proyección social.

Por lo anterior, se propone un esquema conceptual compuesto de 20 clases de objetos de software relacionadas entre sí por medio de relaciones de agregación, composición, asociación y generalización para enlazar los objetivos de desarrollo sostenible y sus metas a clases de objetos ya identificadas como esenciales en el diseño plataformas de educación virtual. A cada clase se le especifican atributos y métodos que hacen posible, entre otras cosas, el registro y visualización de las características principales de cada objeto de software creado a partir de ellas.

En la validación del esquema conceptual se emplea el método grupo focal (focus group) de Mendoza-Moreno *et al.* (2013). El proceso de validación consta de cuatro fases: (i) planeación de la validación; (ii) definición de los encuestados; (iii) conducción de la validación y (iv) análisis de la información y reporte de

resultados. Los participantes en el proceso de validación son docentes y estudiantes de la comunidad de la ingeniería de software, específicamente a aquellos relacionados con el paradigma de programación orientado a objetos.

A continuación, se presenta el desarrollo de la investigación, donde se incluye: la definición de conceptos que facilitan la comprensión del esquema propuesto, la descripción de las propuestas existentes en la literatura que buscan aportar a la sostenibilidad desde la educación superior y la definición, ejemplificación y validación del esquema conceptual. Por último, se presentan las conclusiones y trabajo futuro.

2. Marco conceptual

Algunos conceptos necesarios para comprender el esquema conceptual propuesto, son los siguientes:

Objetivos de desarrollo sostenible

Los 17 objetivos de desarrollo sostenible, acordados para lograr suprimir la pobreza, conservar el planeta y asegurar la prosperidad de las sociedades, son: Fin de la pobreza; Hambre cero; Salud y bienestar; Educación de calidad; Igualdad de género; Agua limpia y saneamiento; Energía asequible y no contaminante; Trabajo decente y crecimiento económico; Industria, innovación e infraestructura; Reducción de las desigualdades; Ciudades y comunidades sostenibles; Producción y consumo responsable; Acción por el clima; Vida submarina; Vida de ecosistemas terrestres; Paz, justicia e instituciones sólidas; Alianzas para lograr los objetivos (ONU, 2020; Ryan *et al.*, 2020).

Las instituciones de educación superior pueden aportar al cumplimiento de estos objetivos desde los ejes misionales de docencia, investigación o extensión y proyección social, mediante el planteamiento e implementación de soluciones a problemáticas propias de los territorios, a partir del conocimiento construido en el aula de clase. Las relaciones entre los objetivos de desarrollo sostenible y tales planteamientos e implementaciones, identificados a partir del diseño de las unidades de aprendizaje, los recursos virtuales de aprendizaje; la formulación y ejecución de proyectos de investigación, así como de proyectos de extensión y proyección social se pueden representar haciendo uso de modelos conceptuales

para su posterior integración en plataformas desarrolladas para la gestión de la educación superior.

Diagrama de clases

Los esquemas conceptuales son representaciones que permiten la conceptualización y facilitan la comprensión de un proceso para la posterior construcción de conocimiento o productos (Lihua, 2005). En el campo de la Ingeniería de Sistemas y la Informática, un modelo conceptual está constituido por un conjunto de conceptos y las relaciones que se establecen entre ellos, relevantes en el dominio de un sistema de información a desarrollar.

Dentro de la Ingeniería de Sistemas y la Informática se cuenta con el Lenguaje de Modelado Unificado (UML), lenguaje estándar para la construcción de esquemas conceptuales en la Ingeniería de Software. Este lenguaje permite el diseño de modelos o representaciones estructurales y de comportamiento. Entre los modelos conceptuales estructurales está el diagrama de clases de objetos (Agarwal y Sinha, 2003; Ozkaya y Erata, 2020).

El diagrama de clases permite modelar la estructura de un sistema de información, subsistema o componente utilizando clases, propias del paradigma de programación orientado a objetos; con sus atributos o características, operaciones o comportamientos, restricciones y relaciones: asociaciones, agregaciones, composiciones, generalizaciones, dependencias, entre otros tipos de relación (Medvidovic *et al*, 2002).

Plataformas para la gestión y desarrollo de la educación superior

Las plataformas para la gestión y desarrollo de la educación superior facilitan ciertas actividades tales como: el acceso a educación formal sin importar el momento o el lugar en el que se encuentren, la creación y desarrollo de cursos ya sea de pregrado, de posgrado o de educación continua, trabajar de forma colaborativa en el análisis y solución de problemas, planificar los requisitos de evaluación, entre otras (Duin y Tham, 2020).

En el marco del proyecto Enjambre ODS, se desarrolla una plataforma para la educación superior virtual y sostenible que lleva el mismo nombre. En este artículo, mediante la definición de un modelo conceptual de UML, se busca

modelar los objetivos de desarrollo sostenible. Dichos objetivos constituirán clases de objetos o porciones de estos, en un componente de software a integrar en plataformas para la gestión y desarrollo de la educación superior, tales como Enjambre ODS. La finalidad de integrar tal componente a plataformas para la educación superior es usar la tecnología para abordar desafíos globales como los planteados en los ODS.

3. Propuestas relacionadas

Entre las propuestas que buscan realizar un aporte desde la educación superior al logro de los ODS se mencionan:

Sensibilización sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible a través de Proyectos Ecológicos en Educación Superior

En esta propuesta se emplea un método novedoso para crear conciencia desde la educación superior sobre la agenda 2030 para el desarrollo sostenible y, en particular, para aportar al cumplimiento de los ODS. En este método, estudiantes de la Facultad de Ingeniería que cursaron la asignatura de Ecología participaron en el desarrollo de proyectos ecológicos experimentales que apuntaban a los ODS 3, 4, 6, 7, 12, 13,14 y 15. Los impactos generados por el desarrollo de los proyectos se identificaron mediante el diligenciamiento de un cuestionario compuesto por diecinueve preguntas, a parte de los estudiantes participantes en el experimento. Se emplearon diferentes técnicas estadísticas para el análisis de la información recolectada por medio del cuestionario, análisis que permitió concluir que el desarrollo y divulgación de resultados de los proyectos ecológicos tuvo un impacto significativo a nivel cognitivo, social y moral gracias a la sensibilización producida (Manolis y Manoli, 2021). Por medio de esta propuesta es posible conocer los ODS a los cuáles aporta un proyecto específico, desarrollado desde una actividad de docencia; pero no es posible identificar esta misma información a partir de los productos de investigación, extensión o proyección social que son elaborados desde las instituciones de educación superior, ni generar información que identifiquen los ODS priorizados por los diferentes agentes del proceso educativo.

Educación para avanzar en la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: un enfoque sistemático

La revisión sistemática de 193 artículos presentada en esta investigación da a conocer evidencias de los avances en la implementación de los ODS. Por medio de esta revisión se identifican redes de coautorías, publicaciones, instituciones de educación superior y países destacados por sus aportes a la agenda 2030. Las tendencias reconocidas a partir del análisis del contenido temático realizado en esta revisión son: indicadores, ambientes educativos, políticas para la implementación de los ODS o para la educación sostenible y principios para la educación en gestión responsable. Entre los aspectos a resaltar de la revisión realizada están: la noción de la educación como estrategia para promover el desarrollo sostenible a través de la implementación de los ODS; y que las Instituciones de Educación Superior deben integrar a sus procesos formativos la educación en sostenibilidad, la ética y la gestión responsable (Ambrosio *et al.*, 2019). Los aportes al cumplimiento de los ODS identificados, a partir de esta revisión, se obtienen de publicaciones que son producto de proyectos de investigación. Por consiguiente, esta revisión podría ser enriquecida con actividades que desde los procesos de docencia e incluso de extensión o proyección social se realizan y permiten establecer nuevos indicadores, ambientes, políticas y principios que desde el ámbito educativo contribuyen al logro de los ODS.

Interdisciplinariedad: enfoque práctico para promover la educación por la sostenibilidad y por los Objetivos de Desarrollo Sostenible

El propósito de esta investigación es evidenciar la importancia de adoptar un enfoque educativo interdisciplinario para el desarrollo sostenible. En esta investigación se incluye un estudio de la agenda de los ODS, que requiere la participación de múltiples disciplinas y sectores para su cumplimiento. Además, mediante una revisión de literatura se identifican prácticas y barreras que impactan la interdisciplinariedad y su aplicación en el ámbito educativo, impulsando o condicionando el avance en temas de desarrollo sostenible. La propuesta

proporciona, también, un estudio de caso para ejemplificar cómo promover la educación interdisciplinaria para el desarrollo sostenible entre estudiantes de posgrado, por medio de un curso que integra conceptos de sostenibilidad. En el curso, los estudiantes deben integrar conocimientos de todas las disciplinas para avanzar en la comprensión y ejecución de acciones que apunten al logro de los ODS (Annan-Diab y Molinari, 2017). Aun cuando en la propuesta se plantea el enfoque interdisciplinario de educación, involucrando incluso al sector corporativo, puesto que se consideran diversas perspectivas de responsabilidad social empresarial; la investigación se entra en las propuestas y acciones que surgen desde el proceso de docencia para favorecer el cumplimiento de los ODS.

4. Esquema conceptual del componente para la sostenibilidad

Los elementos centrales del modelo propuesto son las clases ODS, Meta y GestorODS. Las dos primeras clases permiten el registro de los ODS y de cada una de sus metas, a los que se espera aportar desde, los recursos digitales consultados y las unidades desarrolladas de las actividades evaluativas en cursos de pregrado, posgrado o de extensión y los productos validados que se generen a partir de los proyectos de investigación, de extensión o proyección social. Gracias a la tercera clase es posible realizar las agregaciones de los ODS a una colección de objetos de software y así poder consultar, modificar o eliminar un ODS específico e incluso relacionarlo con otras clases del esquema.

Cada asignatura o curso de pregrado, posgrado o de extensión está compuesto por grupos y/o cohortes. Cada grupo o cohorte tiene docentes a su cargo. Además, cada asignatura o curso virtual contiene una serie de actividades de aprendizaje diseñadas y unos recursos digitales de aprendizaje a disposición. A cada recurso digital se le especifica la meta y el respectivo ODS con el cual está relacionado. El esquema propuesto permite, también, determinar los accesos de los estudiantes a cada recurso digital de un curso virtual y por ende conocer las

metas y ODS frente a las cuales se ha sensibilizado y el porcentaje de estudiantes que recibieron tal sensibilización.

Una actividad evaluativa es una actividad de aprendizaje a la que se le asigna un porcentaje y está compuesta por una o más unidades de aprendizaje. Una unidad evaluativa puede ser una pregunta, un reto, un juego, un ensayo o cualquier actividad que el estudiante deba desarrollar con el objeto de demostrar los conocimientos adquiridos. Una unidad evaluativa puede tener múltiples opciones de respuesta y además una solución o contestación que debe ser proporcionada por el estudiante. El docente o el sistema asignan una calificación a la respuesta proporcionada y también está la opción de agregar una observación que retroalimente la solución presentada. El desempeño de un estudiante en una actividad evaluativa se representa mediante una nota que se calcula a partir del promedio de las calificaciones obtenidas por el estudiante en cada unidad evaluativa de la actividad.

Por otra parte, están los proyectos que desarrollan los docentes, estos pueden ser de investigación o de extensión y proyección social. Para ambos tipos de proyectos se generan productos. A cada producto se le especifica la meta y ODS que impacta. De esta forma es posible conocer los ODS que priorizan los docentes no solo desde sus asignaturas y cursos, sino también desde sus investigaciones.

En resumen, con el esquema propuesto es posible determinar qué estudiantes aportaron a un ODS y meta específicos, teniendo en cuenta la sensibilización por medio de la consulta de los recursos digitales y el desempeño en las actividades evaluativas desarrolladas. Además, es posible conocer información sobre qué docentes desde: sus asignaturas de pregrado o posgrado, cursos de extensión ya sea de educación continua o diplomados y productos desarrollados a partir de los proyectos de investigación y extensión o proyección social, aportan al desarrollo de los ODS en alguna de sus metas. En la Figura 1 se presenta el modelo

propuesto, en él se visualizan las clases de objeto, los atributos, métodos y relaciones entre clases, necesarias para implementar el componente de sostenibilidad en una plataforma de educación virtual superior.

Ejemplificación del esquema conceptual

En el ejemplo, los estudiantes de la asignatura de pregrado Desarrollo web, Camila López y Andrés Felipe Ríos logran avances en la sensibilización relacionadas con temas del ODS 7, energía asequible y no contaminante, puesto que consultaron los recursos digitales con códigos 1 y 2 que corresponden a un video sobre proyectos desarrollados de energías no contaminantes y la lectura de un documento sobre servicios energéticos modernos. En este caso, el 66.67% de los estudiantes del curso fue sensibilizado en temas relacionados con la meta 1 del ODS 7 (Véase Figura 2).

Esta sensibilización facilita la elaboración de la actividad evaluativa relacionada con el desarrollo de una aplicación web que permita el registro y la divulgación de la información de empresas que ofrecen servicios energéticos asequibles, fiables, modernos y no contaminantes en el departamento. Gracias al reconocimiento y publicación de las empresas que ofrecen este tipo de servicios, las entidades gubernamentales y privadas pueden avanzar en la tarea de garantizar el acceso a la energía, tarea que apunta al logro de la meta 1 del ODS 7. En este caso, el porcentaje de cumplimiento de la actividad evaluativa 10 que aporta a al ODS 7 en su meta 1 sería del 80%, calculado a partir del desempeño obtenidos por los estudiantes (Véase Figura 3).

Para el ejemplo se tomó una asignatura llamada Desarrollo Web del programa de pregrado de Ingeniería de Sistemas, pero esta ejemplificación puede extenderse a una asignatura de un programa de posgrado, un curso de educación continua o un diplomado.

Figura 1. Esquema conceptual para de un componente para la sostenibilidad en una plataforma de educación superior

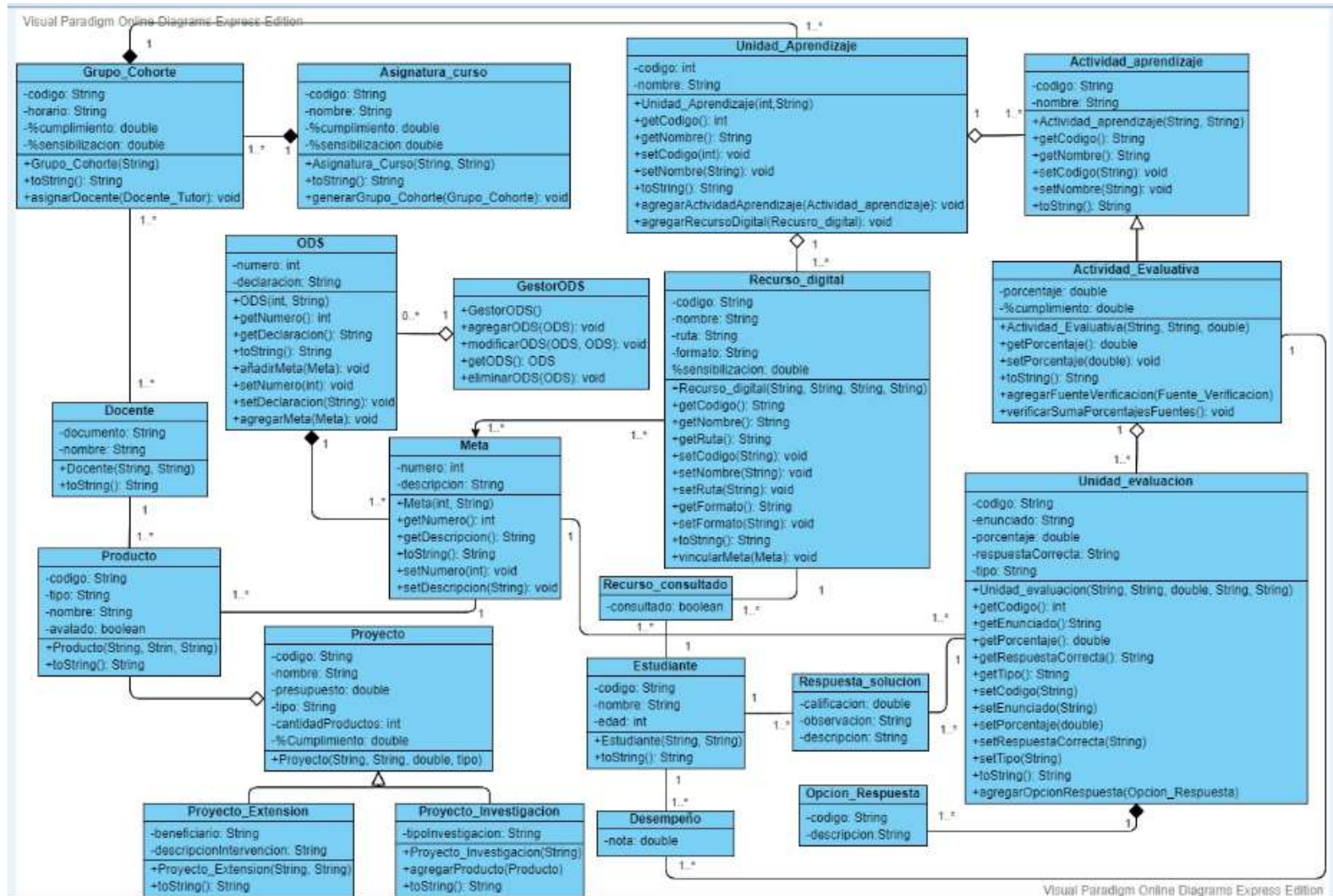


Figura 2. Cuantificación de la sensibilización acerca de ODS por medio de recursos digitales

Recurso_digital							
Co dig o	Nombre	Ruta	For mat o	M et a	Obj etiv o	%Sensib ilización	Unidad_A prendizaje
1	Video_ProyectosDeEnergíaNnoContaminante	D:\Curso...	mp4	1	7	66.67%	2
2	DocumentoServiciosEnergéticosModernos	D:\Curso...	pdf	1	7	66.67%	2

Estudiante			Recurso_consultado		
Código	Nombre	Edad	Estudiante	Recuso_digital	consulta do
20200100001	Camila López	19	20200100001	1	true
20200200003	Daniel Salazar	16	20200200003	1	false
20190200002	Andres Felipe Ríos	28	20190200002	1	True
			20200100001	2	true
			20200200003	2	false
			20190200002	2	true

Unidad_Aprendizaje	
Código	Nombre
1	HTML5, CSS
2	Entornos y herramientas de desarrollo para aplicaciones web

Meta		
Número	Descripción	Objetivo

1	De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos	4
2	De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria	4
3	De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria	4
1	De aquí a 2030, garantizar el acceso universal a servicios energéticos asequibles, fiables y modernos	7
2	De aquí a 2030, aumentar considerablemente la proporción de energía renovable en el conjunto de fuentes energéticas	7
a	De aquí a 2030, aumentar la cooperación internacional para facilitar el acceso a la investigación y la tecnología relativas a la energía limpia, incluidas las fuentes renovables, la eficiencia energética y las tecnologías avanzadas y menos contaminantes de combustibles fósiles, y promover la inversión en infraestructura energética y tecnologías limpias	7

En cuanto al desarrollo de productos al interior de los proyectos, se observa que los docentes Pedro Aguilar y Paula Arriaga no solo proponen un proyecto de investigación que aporta a la educación de calidad que corresponde al ODS 4, sino que además cumplen con 100% de los productos de investigación derivados del proyecto (Véase Figura 4).

Para el ejemplo se consideró un proyecto de investigación y sus productos, sin embargo esta ejemplificación puede extenderse a un proyecto de extensión o proyección social.

Figura 3. Medición del cumplimiento de actividades evaluativas que aportan a los ODS

Actividad_Evaluativa				
Código	Nombre	Porcentaje	Unidad_aprendizaje	%cumplimiento
10	Proyecto de desarrollo de una aplicación web	20	2	80%
11	Examen final	20	2	0%

Unidad_evaluativa							
Código	Enunciado	Porcentaje	Respuesta correcta	Tipo	Actividad_Evaluativa	Meta	ODS
100	Desarrollar una aplicación web que permita el registro y la divulgación de empresas	100	No aplica	Problema	10	1	7

que ofrecen servicios energéticos asequibles, fiables, modernos y no contaminantes en el departamento.							
--	--	--	--	--	--	--	--

Respuesta_solucion

Estudiante	Unidad_evaluativa	Descripcion	Calificacion	Observacion
2020010000 1	100	Aplicacion.zip	5.0	Excelente solución
2020020000 3	100	Desarrollo.zip	2.5	No reconoce los servicios energéticos modernos y no contaminantes. La aplicación desarrollada no permite el registro de la información

				completa de empresas que ofrecen este tipo de servicios.
2019020000 2	100	AplicacionWeb.z ip	4.5	Se puede mejorar el módulo de registro de empresas agregando objetos de interfaz gráfica que faciliten la selección del tipo de servicio energético que ofrece una empresa.

Desempeño

Estudiante	Actividad_Evaluativa	calificación
20200100001	10	5.0
20200200003	10	2.5
20190200002	10	4.5

Validación del esquema conceptual

La validación del esquema conceptual se realiza por medio de la consulta a docentes y estudiantes de la comunidad de la ingeniería de software,

específicamente a aquellos relacionados con el paradigma de programación orientado a objetos, empleando el método grupo focal (focus group) de Mendoza-Moreno et al. (2013). El proceso de validación consta de cuatro fases: (i) planeación de la validación; (ii) definición de los encuestados; (iii) conducción de la validación y (iv) análisis de la información y reporte de resultados. Cada fase se compone de actividades y estas a su vez están integradas por tareas. Una vez llevadas a cabo las fases, actividades y tareas del proceso de validación se obtienen los siguientes resultados:

Figura 4. Medición del cumplimiento en la generación de productos que aportan a los ODS

Proyecto Investigación					
Codi go	Nombre	Presupue sto	CantidadProdu ctos	%cumplimi ento	Tipoinvestiga cion
1000	Validación de un metamodelo para el diseño de aplicaciones de software educativo	\$50000000	2	100%	Descriptiva
1001	Sistema inteligente para medir la calidad del aire en el	\$70000000	1	0%	Experimental

	municipio de Envigado				
--	-----------------------------	--	--	--	--

Producto

Codig o	Tipo	Nombre	Avalad o	Proyect o	Met a	OD S	Docente
10000	Nuevo conocimient o	Validación de un metamodel o para el diseño de una aplicación de software educativo	true	1000	3	4	9836784 3 4319694 0
10001	Desarrollo tecnológico e innovación	Softed. Software para medir la calidad de aplicacione s de software educativo.	true	1000	3	4	4319694 0

Docente

Documento	Nombre
98367843	Pedro Aguilar
43196940	Paula Arriaga

En la primera fase se define el objetivo de la validación del esquema. Mediante esta validación se busca determinar si el modelo propuesto contribuye a la identificación y medición de los aportes que desde la docencia, la investigación y la extensión o proyección social, ejes misionales de la educación superior, se realiza al cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible. En esta fase, además, se diseñan el instrumento de validación y se identifica el material de contextualización, objeto de la validación: el esquema y la ejemplificación del esquema.

En la segunda fase se define el perfil de los encuestados. Los encuestados son académicos o investigadores de ingeniería de software o del ámbito educativo, con experiencia en el diseño o en el uso de plataformas virtuales para la educación superior que permitan el apoyo de procesos de enseñanza-aprendizaje. En la tercera fase se presenta el esquema y se aplica el instrumento de validación a los encuestados. Tal instrumento consta de 8 ítems que son presentados en la Tabla 1. En el instrumento de validación ofrece además, la posibilidad de complementar la posición de cada encuestado con observaciones y de esta forma se obtiene información cualitativa.

Tabla 1. Ítems del instrumento de validación

Ítems
1. El esquema presenta las clases de objetos, atributos, métodos y relaciones entre clases, que permiten declarar los objetivos desarrollo sostenible (ODS) y las metas a los que se aporta desde el proceso de docencia
2. El esquema presenta las clases de objetos, atributos, métodos y relaciones entre clases, que permiten medir el cumplimiento de los objetivos desarrollo sostenible (ODS) y de las metas a los que se aporta desde el proceso de docencia
3. El esquema presenta las clases de objetos, atributos, métodos y relaciones entre clases, que permiten declarar los objetivos desarrollo sostenible (ODS) y las metas a los que se aporta desde el proceso de investigación
4. El esquema presenta las clases de objetos, atributos, métodos y relaciones

entre clases, que permiten medir el cumplimiento de los objetivos desarrollo sostenible (ODS) y de las metas a los que se aporta desde el proceso de investigación
5. El esquema presenta clases de objetos, atributos, métodos y relaciones entre clases, que permiten declarar los objetivos desarrollo sostenible (ODS) y las metas a los que se aporta desde el proceso de extensión y proyección social
6. El esquema presenta clases de objetos, atributos, métodos y relaciones entre clases, que permiten medir el cumplimiento de los objetivos desarrollo sostenible (ODS) y de las metas a los que se aporta desde el proceso de extensión y proyección social
7. El esquema propuesto representa un aporte a la identificación y declaración de los objetivos de desarrollo sostenible y las metas a los que aportan las instituciones de educación superior desde sus procesos de docencia, investigación, extensión y proyección social, mediante el uso de plataformas de educación virtual
8. El esquema propuesto representa un aporte a la medición de los objetivos de desarrollo sostenible y las metas a los que aportan las instituciones de educación superior desde sus procesos de docencia, investigación, extensión y proyección social, mediante el uso de plataformas de educación virtual

En la última fase se realizan análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados. El análisis cuantitativo consiste en la interpretación de indicadores sobre la posición de los participantes frente a los ítems del instrumento de evaluación. Los indicadores que se utilizan para los análisis cuantitativos son los siguientes: (i) posición integrada de los participantes por ítem, es decir, el promedio de la posición de los participantes frente a cada ítem; (ii) posición integrada general, es decir, el promedio calculado a partir de todas las posiciones de los participantes. Para cualificar los valores de los indicadores, estos se asocian con la escala de Likert utilizando los rangos de valoración de posición. Teniendo en cuenta que los

valores de los indicadores son valores con decimales y los valores de la escala de Likert son valores enteros, para articular los indicadores con la escala de Likert, se definen los rangos de valoración de posición presentados en la tabla 2. En la misma Tabla se puede apreciar que las posiciones integradas de los encuestados frente a los 8 ítems del instrumento y la posición integrada general son totalmente de acuerdo, indicando el alto grado de aceptación del esquema propuesto. El análisis cualitativo se realiza a partir del consolidado de las observaciones y permite identificar las oportunidades de mejora del esquema, éstas se presentan como trabajo futuro.

Tabla 2. Rangos de valoración de posición y posiciones integradas por ítem según escala de Likert

Escala de Likert	Valoración de posición	Rangos de valoración de posición para análisis de indicadores	N° Ítem	Posición integrada de encuestados por ítem	Valor de la escala de Likert según rango de posición
Totalmente de acuerdo	5	4.2 > X <= 5.0	1, 4 y 6	4.5	Totalmente de acuerdo
De acuerdo	4	3.4 > X <= 4.2	2, 3, 5 y 8	4.4	Totalmente de acuerdo
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	2.6 > X <= 3.4	7	4.3	Totalmente de acuerdo
En desacuerdo	2	1.8 > X <= 2.6		4.4 Posición integrada general	Totalmente de acuerdo
Totalmente en desacuerdo	1	1.0 > X <= 1.8			

5. Conclusiones y trabajo futuro

En este artículo se propone un esquema conceptual para el diseño de un componente de software que permite sensibilizar sobre los objetivos de desarrollo sostenible y sus metas, así como medir el cumplimiento de éstos, a partir del desarrollo de unidades de aprendizaje y del uso de recursos virtuales en una plataforma para la educación superior virtual. En el componente se considera además, la declaración de los objetivos de desarrollo sostenible y la cuantificación de su cumplimiento mediante la generación de productos desde los proyectos de investigación y de extensión o proyección social de las instituciones de educación superior. Según el proceso de validación, el esquema conceptual propuesto contribuye a la identificación de los aportes que desde la docencia, investigación, extensión y proyección social se realiza al cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible.

Las propuestas presentadas en este artículo y que están relacionadas con el trabajo propuesto, no abarcan la declaración y generación de datos numéricos que den cuenta del aporte y cumplimiento a los ODS y sus metas desde los ejes misionales de la educación superior: la docencia, la investigación y la extensión o proyección social.

El formalismo empleado para la elaboración del esquema conceptual es el lenguaje de modelado UML, lenguaje estándar para diseñar aplicaciones y componentes de software bajo el paradigma de programación orientado a objetos. Como trabajo futuro se propone la inclusión de nuevos elementos al esquema propuesto con el fin de generar datos numéricos adicionales que enriquezcan la medición de los aportes al cumplimiento de los ODS. También se plantea la implementación del módulo para la sostenibilidad y su integración a la plataforma Enjambre ODS, desarrollada en el marco del proyecto de investigación Enjambre ODS: Educación, Innovación e investigación para el Desarrollo Sostenible Regional. Además, se sugiere la aplicación de técnicas de inteligencia artificial para identificar de forma automática el objetivo de desarrollo sostenible al cual aporta cada unidad de formación, cada recurso de aprendizaje virtual, cada

proyecto y cada producto diseñado, formulado o construido en la dinámica de las instituciones de educación superior.

Referencias

Agarwal, R. y Sinha, A.P. (2003). OBJECT-ORIENTED MODELING WITH UML: A STUDY OF DEVELOPERS' PERCEPTIONS, *Commun ACM*, Vol. 46, pp 248–256.

Ambrosio, A., da Silva-Oliveira, K. y da Silva, R. (2019). EDUCATION FOR ADVANCING THE IMPLEMENTATION OF THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS: A SYSTEMATIC APPROACH. *The International Journal of Management Education*, Vol. 17, N° 100322; <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100322>

Annan-Diab, F. y Molinari, C. (2017). INTERDISCIPLINARITY: PRACTICAL APPROACH TO ADVANCING EDUCATION FOR SUSTAINABILITY AND FOR THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. *The International Journal of Management Education*, Vol. 15, pp 73-83. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijme.2017.03.006>

Duin, A. H. y Tham, J. (2020). THE CURRENT STATE OF ANALYTICS: IMPLICATIONS FOR LEARNING MANAGEMENT SYSTEM (LMS) USE IN WRITING PEDAGOGY. *Computers and Composition*, Vol. 55, N° 102544 <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2020.102544>

Lihua X. (2005). SCHEME GENERATION AND EVALUATION METHODS OF CONCEPTUAL DESIGN OF MECHANICAL PRODUCTS, *Dalian University of Technology*.

Manolis, E. y Manoli, E. (2021). RAISING AWARENESS OF THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS THROUGH ECOLOGICAL PROJECTS IN HIGHER EDUCATION. *Journal of Cleaner Production*, Vol. 279; <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.123614>

Medvidovic, N., Rosenblum, D.S., Redmiles, D.F. y Robbins, J.E. (2002). MODELING SOFTWARE ARCHITECTURES IN THE UNIFIED MODELING LANGUAGE, *ACM Trans. Softw. Eng. Methodol*, Vol. 11, pp 2–57.

Mendoza-Moreno, M., González-Serrano, C. y Pino, F. (2013). FOCUS GROUP COMO PROCESO EN INGENIERÍA DE SOFTWARE: UNA EXPERIENCIA DESDE LA PRÁCTICA. Dyna, Vol. 80, N° 181, pp 51-60.

ONU. OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE. Recuperado Noviembre 2020. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Ozkaya, M.; Erata, F. (2020). A SURVEY ON THE PRACTICAL USE OF UML FOR DIFFERENT SOFTWARE ARCHITECTURE VIEWPOINTS. Information and Software Technology. Vol. 121, N° 106275, doi: 10.1016/j.infsof.2020.106275

Roszkowska, E.; Filipowicz-Chomko, M. (2020). MEASURING SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN THE EDUCATION AREA USING MULTI-CRITERIA METHODS: A CASE STUDY. Central European Journal of Operations Research Vol. 28, N° 4, pp 1219-1241; doi: 10.1007/s10100-019-00641-0

Ryan, M., Antoniou, J., Brooks, L., Jiya, T., Macnish, K. and Stahl, B. (2020). THE ETHICAL BALANCE OF USING SMART INFORMATION SYSTEMS FOR PROMOTING THE UNITED NATIONS' SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. Sustainability Vol. 12, N° 4826; doi:10.3390/su12124826

6.

ORIXE BHI: EL PRIMER Y ÚNICO CENTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA NO SEXISTA EN EL MUNDO

ORIXE BHI: THE FIRST AND ONLY NON-SEXIST SECONDARY EDUCATION CENTER IN THE WORLD

Joseba Koldo Etxeberria Zapirain¹

Profesor de Educación Física

Instituto ORIXE BHI, Tolosa, País Vasco

1 Profesor de Educación Física en el Instituto ORIXE BHI del Gobierno Vasco, País Vasco. Licenciado en Ciencias Físicas por la Universidad de Navarra, licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad del País Vasco y doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad del País Vasco.

Google académico: <https://scholar.google.es/citations?user=vsJaYBwAAAAJ&hl=es> ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4652-9060>

Correo: jketxeberra@gmail.com

RESUMEN

El sexismo consiste en la discriminación de las personas por razón de su sexo. Hasta hace un siglo las sociedades, también las desarrolladas, eran muy sexistas.

Pero desde entonces se han ido dando progresivamente cambios profundos hacia sociedades no sexistas. Actualmente en el mundo desarrollado, al menos, no se aceptan las discriminaciones sexistas, y las legislaciones las rechazan. También en el ámbito educativo. A diferencia de hace un siglo, la gran mayoría de los centros educativos son sexualmente mixtos; escolarizan a chicos y chicas juntos, y reciben la misma educación. Sin embargo, en los colegios e institutos de educación secundaria, al menos, todavía quedan algunos comportamientos, valoraciones y actividades sexistas, relacionados principalmente con la asignatura de Educación Física. Esto hace que, estrictamente hablando, no haya en el mundo entero un solo centro de educación secundaria no-sexista, salvo uno: nuestro instituto Orixe BHI, donde se han tomado medidas para superar dichos comportamientos sexistas. En el presente artículo se describen dichas medidas, fundamentadas en investigaciones científicas realizadas en nuestro instituto, también comentadas, las cuales, además, refutan las hipótesis de la escuela sexista denominada educación diferenciada.

Palabras clave: Sexismo, Educación diferenciada, Educación Física, deporte mixto, test físico-motrices unisex, vestuarios unisex.

ABSTRACT

Sexism is the discrimination of people based on their sex. Until a century ago, societies, also developed ones, were very sexist. But since then, profound changes towards non-sexist societies have been taking place progressively. Currently in the developed world, at least, sexist discriminations are not accepted and the laws reject them. Also in the educational field. Unlike a century ago, the vast majority of educational centers are sexually mixed; male and female students go to school together and receive the same education. However, in secondary schools, at least, there are still some sexist behaviors, valuations and activities, mainly related to the subject of Physical Education. This means that, strictly speaking, there is not a single non-sexist secondary school in the world, except one: our Orixe BHI

institute, where measures have been taken to overcome these sexist behaviors. These measures are described in this article, based on scientific research carried out in our institute, also commented, which, in addition, refute the hypotheses of the sexist school called single-sex education.

Key words: Sexism, Single-sex education, Physical Education, mixed sport, unisex physical-motor test, unisex locker rooms.

INTRODUCCIÓN

1. CONCEPTO DE SEXISMO Y MARCOS LEGALES

1.1 Concepto de sexismo

La Real Academia Española RAE, define el “sexismo” como la “discriminación de las personas por razón de sexo”. Define el término “discriminación” como la “acción y efecto de discriminar”; y para el concepto “discriminar”, etimológicamente derivado del verbo latino “discriminare” y que puede traducirse como “distinguir, discernir”, recoge las siguientes dos acepciones. Según la RAE discriminar es

- 1. Seleccionar excluyendo.*
- 2. Dar trato desigual a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, de sexo, de edad, de condición física o mental, etc.*

Por tanto, discriminar es, por una parte y sería su significado original, seleccionar, distinguir, discernir, separar, diferenciar, los elementos entre sí, excluyéndolos unos de otros según ciertos criterios, sin que necesariamente medie un trato desigual entre los elementos separados. Y puede ser aplicado a todo tipo de objetos, vivos o inorgánicos, cosas, animales y personas. Por poner unos ejemplos, discernir en una mina los trozos de mineral que contienen oro de los que no, distinguir en un laboratorio escolar los animales mamíferos de los reptiles, separar en un cursillo de inglés las personas según niveles de conocimiento de dicho idioma, diferenciar las personas morenas de las rubias a la hora de recibir el

tinte en una peluquería, son todos casos de discriminación, distinción. Pero, conviene subrayarlo, no se da ningún agravio comparativo entre los entes discriminados. Discriminar, en esta primera acepción, es una manera de ordenar y clasificar las cosas, los objetos, los elementos, los animales, las fuentes de energía, las personas, las obras de literatura, etc.

Pero según la segunda acepción, también es discriminar separar, distinguir, seleccionar, etc., las personas o grupos humanos, según ciertos criterios como los raciales, sexuales, religiosos, etc., dando trato desigual a unos respecto de los otros. En este segundo significado, en cambio, sí se da un agravio comparativo.

Por tanto, considerando ambos significados, y aplicándolos respecto de las personas únicamente, discriminar, seleccionar, separar, distinguir, discernir, segregar, diferenciar... las personas entre sí, por motivos raciales, religiosos, políticos, de sexo, de edad, de condición física o mental y otros, siempre es discriminar, haya o no haya trato desigual entre ellas. Si hubiera trato desigual, tal acto sería discriminar por la segunda acepción; y si no lo hubiese, también sería discriminar por la primera acepción. Separar los morenos de los rubios, los “negros” de los “blancos”, los cristianos de los musulmanes, los de un partido político de los de otro, las mujeres de los hombres, las personas mayores de las jóvenes y los ricos de los pobres, siempre es discriminar, se dé o no trato desigual entre los diferentes grupos humanos.

(Por supuesto que éticamente, socialmente, jurídicamente no es lo mismo discriminar sin agravios comparativos que habiéndolos, pero no es la cuestión que estamos dilucidando ahora. Estamos hablando en un plano estrictamente semántico).

En consecuencia, retomando la definición de sexismo anteriormente expuesta, son sexistas todas las situaciones, actitudes que discriminen, seleccionen, distingan, separen a hombres de mujeres, o viceversa, se den o no se den tratamientos

diferentes respectivamente. Unos pocos ejemplos de modo aclaratorio. Son sexistas tanto las peluquerías de solo hombres y las de solo mujeres, las playas solo para mujeres y las de solo hombres, aunque tal separación por sexos no devenga en una ventaja/desventaja para ninguno de los sexos, como también las sociedades gastronómicas del País Vasco, en las que solo pueden ser miembros los hombres, y los estados o estado donde únicamente los hombres pueden conducir los automóviles. En el primer caso ninguno de los sexos recibe un tratamiento ventajoso o lo contrario, ambos tienen las mismas posibilidades, pero en el segundo las mujeres son perjudicadas, excluidas de modo denigrante. Y según la RAE ambos son sexismo, ambas situaciones son sexistas, esto es, discriminación por razón de sexo.

Consideramos pertinente esta introducción aclaratoria porque frecuentemente en nuestra sociedad se dan situaciones y discursos que ignoran, confunden, o, incluso, manipulan la cuestión. Ciertas personas, por ejemplo, consideran sexistas únicamente las discriminaciones con agravio en el trato entre los diferentes sexos, y dicha interpretación es mutilar el significado de sexismo.

1.2 Marcos legales

La “Declaración Universal de los Derechos Humanos”, aprobada por la [Asamblea General de las Naciones Unidas](#) el 10 de diciembre de 1948, recoge en sus 30 artículos, (Naciones Unidas, 1948), los [derechos humanos](#) considerados fundamentales. Tal documento puede considerarse como el marco legal supremo de los países del mundo, al menos, de la mayoría. El artículo 2 reza de la siguiente manera:

Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción

dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

El artículo en cuestión declara la igualdad de todas las personas en cuanto a derechos y libertades, rechazando la posibilidad de realizar discriminación entre ellas, en el sentido de darles trato desigual, por los motivos de raza, color, sexo, etc. Concretamente respecto al hecho de la diversidad sexual, claramente rechaza los comportamientos sexistas, al menos, en el sentido de realizar agravios entre personas de distinto sexo.

En España, la carta magna legal, en otras palabras, la Constitución de 1978, en su artículo 14 reconoce la igualdad entre hombres y mujeres. Dice así:

Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Taxativamente el marco legal superior español prohíbe toda discriminación de tipo sexista (entre otras discriminaciones). Cabe suponer, dado que la RAE es la máxima autoridad de la lengua en España, que tal artículo imposibilita la discriminación en su doble sentido, haya o no haya trato desigual, aunque no lo mencione explícitamente.

Se puede observar en los dos marcos legales mencionados, que el sexismo se equipara al racismo y a otros tipos de discriminaciones (por idioma, religión, opinión...). Y esto es una constante en todas las legislaciones, fundamentales y secundarias, de los países desarrollados. En todas ellas, se explicita la imposibilidad o prohibición de discriminar las personas por motivos de sexo, de la misma forma que no se puede discriminar las personas por razones de raza, religión, clase social, ideología, etcétera. Todas las personas tienen los mismos

derechos y libertades, independientemente de su raza, sexo, religión... y no se puede establecer ningún tipo de discriminación entre ellas.

Y según las legislaciones mencionadas, tal prohibición de discriminación se debe entender y se debe aplicar socialmente en los dos significados de discriminación comentados al principio. No se debe discriminar por motivos de raza, prohibiendo a las personas “de color” poder sentarse en los autobuses públicos mientras haya “blancos” de pie, como tampoco establecer cines, hospitales o escuelas para “blancos” y cines, hospitales o escuelas para “negros”; y cines, hospitales o escuelas para, permítaseme seguir la lógica del argot, “amarillos”, “rojos”, “carapálidas”, “de color café”, etc. No se puede obligar a los musulmanes a convertirse al cristianismo para seguir disfrutando de los derechos como ciudadano so pena de ser expulsado del país, como tampoco establecer bares, polideportivos y piscinas solo para cristianos, bares, polideportivos y piscinas solo para musulmanes, bares, polideportivos y piscinas solo para ateos y bares, polideportivos y piscinas para hinduistas, etc. Ni escuelas a las cuales solo puedan acceder hijos e hijas de elevada clase social y escuelas para las clases más desfavorecidas. Y así un largo etcétera.

La imposibilidad de aplicar ningún tipo de discriminación, distinción, separación, diferenciación, segregación por las características de raza, sexo, religión, ideología, clase social, etc., en la sociedad, conlleva necesariamente una convivencia social compartida entre todas las personas, independientemente de su raza, sexo, religión, etc. Las personas de diferentes razas, sexo, religión, nivel económico, adscripción política debemos compartir los mismos hospitales, medios de transporte, escuelas, cines, bares, playas, piscinas, museos,... de la vida pública, sin establecer ningún tipo de diferenciación o discriminación entre personas para su disfrute. Es el precepto de las legislaciones y de la práctica social y política mayoritaria en los últimos tiempos, al menos en Europa, Norteamérica y muchos otros países.

Cierto es que no siempre ha sido así. Hace no muchos siglos la raza fue condición para la esclavitud, y todavía en el siglo XX Sudáfrica era un estado racista. Hasta hace muy poco en Arabia Saudí las mujeres tenían, entre muchas otras prohibiciones, la de poder conducir los coches. Y en la misma Europa hasta el siglo XX las mujeres no pudieron ejercer el derecho al sufragio. El motivo religioso ha sido, también, históricamente, y sigue siéndolo en algún que otro sitio, criterio de discriminación.

Sin embargo, se puede observar una positiva evolución en el panorama mundial hacia la desaparición de las discriminaciones. Y tanto entre las graves con tratamiento agravante, como entre las diferenciaciones sin trato desigual. Se puede decir, aunque habrá quien lo discuta, que en nuestra Europa actualmente no se dan las discriminaciones generalizadas, ni con agravio comparativo ni sin él, por motivos de raza, clase social, opinión o religión. Todas las legislaciones las prohíben. Y ciñéndonos a las discriminaciones sexistas, por ser la cuestión que nos ocupa, se puede observar una paralela evolución a las discriminaciones racistas, clasistas o religiosas, pero, quizás, algo más lenta y retrasada. Aunque prácticamente toda la vida social actual la hacemos compartida hombres y mujeres europeos, todavía quedan resquicios sexistas, inercia de épocas sexistas anteriores. Algunos pocos colegios solo de chicas y otros solo de chicos, peluquerías no mixtas, algunas sociedades gastronómicas solo de hombres en el País Vasco, alardes festivos como los de los pueblos de Irún y Hondarribia en el País Vasco donde se impide la participación femenina al mismo nivel que la masculina, discotecas donde se cobra diferente en función del sexo de la persona que quiere entrar, etc. Pero afortunadamente tienden a desaparecer.

2. SEXISMO Y SISTEMA EDUCATIVO

En 1960, la Conferencia General de la UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, uno de cuyos objetivos principales es fomentar la educación como derecho humano, aprobó la

“Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza”, (Unesco, 1960). Esta Convención resulta ser el primer marco vinculante del derecho internacional que desarrolla el derecho a la educación. Uno de los considerandos de su preámbulo afirma que *“las discriminaciones en la esfera de la enseñanza constituyen una violación de derechos enunciados en la Declaración Universal de Derechos Humanos”*. Sus dos primeros artículos son los más definitorios respecto a qué se considera discriminación entre alumnos/as. Veámoslos:

Artículo 1

1. A los efectos de la presente Convención, se entiende por “discriminación” toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial:

- a. Excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza;*
- b. Limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo;*
- c. A reserva de lo previsto en el artículo 2 de la presente Convención, instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; o*
- d. Colocar a una persona o a un grupo en una situación incompatible con la dignidad humana.*

2. A los efectos de la presente Convención, la palabra “enseñanza” se refiere a la enseñanza en sus diversos tipos y grados, y comprende el acceso a la enseñanza, el nivel y la calidad de esta y las condiciones en que se da.

Artículo 2

En el caso de que el Estado las admita, las situaciones siguientes no serán consideradas como constitutivas de discriminación en el sentido del artículo 1 de la presente Convención:

a. La creación o el mantenimiento de sistemas o establecimientos de enseñanza separados para los alumnos de sexo masculino y para los de sexo femenino, siempre que esos sistemas o establecimientos ofrezcan facilidades equivalentes de acceso a la enseñanza, dispongan de un personal docente igualmente calificado, así como de locales escolares y de un equipo de igual calidad y permitan seguir los mismos programas de estudio o programas equivalentes;

b. La creación o el mantenimiento, por motivos de orden religioso o lingüístico, de sistemas o establecimientos separados que proporcionen una enseñanza conforme a los deseos de los padres o tutores legales de los alumnos, si la participación en esos sistemas o la asistencia a esos establecimientos es facultativa y si la enseñanza en ellos proporcionada se ajusta a las normas que las autoridades competentes puedan haber fijado o aprobado, particularmente para la enseñanza del mismo grado;

c. La creación o el mantenimiento de establecimientos de enseñanza privados, siempre que la finalidad de esos establecimientos no sea la de lograr la exclusión de cualquier grupo sino la de añadir nuevas posibilidades de enseñanza a las que proporciona el poder público, y siempre que funcionen de conformidad con esa finalidad, y que la enseñanza dada corresponda a las normas que hayan podido prescribir o aprobar las autoridades competentes, particularmente para la enseñanza del mismo grado.

De estos dos artículos se deduce, con pequeño margen para la duda, que la UNESCO considera que en la actividad educativa, sí es discriminatoria la distinción y separación de las personas por su sexo, si la enseñanza que se les imparte tiene “*por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato*” para ambos sexos. Pero no sería discriminación de tipo sexista, la distinción y separación de las personas por su sexo, si la educación que reciben no tiene por finalidad un trato desigual para con ambos sexos, en otras palabras, si la

educación que reciben las personas de ambos sexos es la misma. Además, el apartado “a” del artículo 2 es claro al respecto. Por tanto, la convención permite establecer escuelas solo para chicos y escuelas solo para chicas, o escuelas con aulas únicamente para chicas y aulas para solo chicos, siempre que se imparta igual tipo de enseñanza a todos/as.

Retomando la definición de sexismo que se ha expuesto en el anterior apartado, cabría decir que para la UNESCO discriminación de tipo sexista únicamente se da en los casos de distinción de sexo que produzca agravios comparativos. No contempla como sexistas situaciones de separación sexual con idéntico trato para todos/as. Solo asume una de las dos acepciones del sexismo que define la RAE.

Sabido es que tal declaración de la UNESCO fue resultado de una difícil negociación para llegar al consenso y aceptación por todas las partes, teniendo en cuenta la disparidad de culturas e historia que se dan en los diferentes países, respecto de las relaciones entre personas de ambos sexos. Un equilibrio donde se aceptan las escuelas sin distinción de sexo, raza, color, religión, idioma..., escuelas con distinción de sexo siempre que no haya diferente enseñanza entre sexos, escuelas donde se imparta religión, escuelas públicas y escuelas privadas. Un equilibrio consensuado pero que no impide que en muchos lugares surjan disputas entre partidarios de un punto de vista y partidarios de otros puntos de vista. Sin ir más lejos, en España mismo, surgen de vez en cuando diferencias ante cuestiones como las subvenciones a la escuela privada respecto de la pública, clases de religión o no en la escuela pública, etc., que por escapar de los objetivos del presente trabajo las olvidaremos.

No obstante, sí queremos comentar lo “peligroso” que resulta la redacción del artículo 1 desde el punto de vista ético y social. Como se ha comentado más arriba, según dicho artículo es discriminación, y, por tanto, en contra de los derechos humanos, toda “distinción (...) fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen

nacional o social, la posición económica o el nacimiento, *que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato* en la esfera de la enseñanza” (las cursivas son nuestras). Luego, según dicha definición, toda *distinción con igualdad de trato* no sería discriminación. El artículo 2 lo explicita para el caso de la distinción fundada en el sexo. En consecuencia, siguiendo a estos dos artículos, no sería discriminación la distinción, segregación, separación, por ejemplo, de razas sin tener una finalidad de trato desigual. Esto es, serían aceptables por no discriminatorias, escuelas para “blancos”, escuelas para “negros”, para “amarillos”, etcétera, siempre que se imparta la misma enseñanza en todas las escuelas. No hace falta decir que tales tipos de escuelas no serían admitidas por las sociedades europeas ni por sus legislaciones.

Siguiendo la misma lógica deductiva, también serían posibles, por ejemplo, las escuelas para pobres y las escuelas para ricos, escuelas para cristianos, otras para musulmanes, colegios para ateos y otros para budistas, pues según la definición de la UNESCO no serían discriminatorias, siempre y cuando se ofrezca una enseñanza equivalente en todas ellas. Huelga decir que tampoco son aceptables por las sociedades europeas. Separar físicamente los/as alumnos/as por razón de raza, posición económica o religión, por muy igualitaria enseñanza que recibiesen, por mucha ausencia de finalidad de “destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza” es entendida en nuestras sociedades como discriminación racista, económica o religiosa.

Y por la misma lógica, hay que ser valientes y decir que los centros escolares que separan los alumnos de las alumnas, *sí* hacen discriminación. Una discriminación de tipo sexista que una sociedad libre e igualitaria enfocada al bienestar de todas las personas, debería impedir. Sabemos que acuerdos como el de la UNESCO son difíciles y tienen que compatibilizar, muchas veces, puntos de vista contradictorios, de culturas diferentes, pero confiemos en que, algún día, se imponga en todo el mundo la imposibilidad de hacer discriminaciones por motivos de sexo (y por los demás motivos, por supuesto) en todos los ámbitos de la vida.

La realidad social nos dice, además, que en los países desarrollados, y en muchos otros del mundo, es mayoritaria en la implementación escolar la posición no-sexista recogida en el último párrafo. En la gran mayoría de los estados desarrollados, los centros de enseñanza no discriminan por sexo: chicos y chicas reciben juntos la misma enseñanza. Y la flecha del tiempo juega en su favor. A principios del siglo XX la enseñanza que diferenciaba por sexos era la más extendida en los países desarrollados, pero aquella educación sexista fue cambiando progresivamente, de tal modo que durante las últimas décadas del siglo XX y las primeras del presente siglo, la enseñanza mixta se generalizó en todos ellos.

Análogamente, tanto en España como en el País Vasco, hoy en día prácticamente todas los centros de enseñanza son mixtos. Los centros escolares sexistas en España no llegan, en total, a 70, y en el País Vasco a la media docena, y la mayoría pertenece a una orden religiosa; el Opus Dei.

3. ARGUMENTOS EN FAVOR/CONTRA DE LA EDUCACIÓN SEPARADA

La **educación separada** por sexos (*single-sex education* en inglés) es un modelo educativo donde los/as alumnos/as son separados/as por sexos. Los/as alumnos/as son agrupados/as, bien sea en un centro educativo, en un aula o en alguna asignatura, según su sexo. También suele recibir las denominaciones de educación diferenciada o educación segregada. Es, por tanto, un tipo de escuela sexista.

La **educación mixta**, al contrario, es el modelo educativo donde los/as alumnos/as no son separados/as por sexos. Los alumnos y las alumnas son agrupados/as bien sea en un centro educativo, un aula o alguna asignatura, sin tener en cuenta su sexo y, en consecuencia, mezclados/as. A este modelo educativo también suele llamarse coeducación.

La polémica entre la educación separada y la educación mixta, y su lucha por implantarse en la sociedad, vienen de lejos, y ha tenido un claro vencedor: la educación mixta. Las bases del actual sistema educativo empezaron a desarrollarse en Europa a mediados del siglo XVIII, pero fue a finales del siglo XIX cuando comenzó a implantarse por primera vez la escuela mixta o compartida por niños y niñas. Ocurrió en el norte de Europa (Noruega, Suecia, Finlandia, etc.) y en EEUU. En España, todavía a comienzos del siglo XX se daba una fuerte oposición a la escuela mixta, pero se empezaron a dar las primeras experiencias, aunque minoritarias. Durante la época franquista se volvió a prohibir la escolarización conjunta de niños y niñas en las etapas primaria y secundaria. A partir del año 1970 cambió radicalmente la situación. La Ley General de Educación de ese año derogó la prohibición de la escuela mixta y rápidamente se generalizó, convirtiéndose en ampliamente mayoritaria, al igual que ya lo era en los países desarrollados del mundo occidental.

El principal argumento que utilizan los partidarios de la educación diferenciada para fundamentar su planteamiento ideológico estriba en las diferencias cognitivas entre chicos y chicas. Véanse (Calvo, 2007 y 2009) y (Congreso Internacional sobre Educación Diferenciada, 2007). Las chicas, por una parte, maduran antes que los chicos. Por otra, según bastantes estudios, existen ciertas diferencias biológicas, neurológicas y hormonales, entre los cerebros de las mujeres y los hombres, lo que implica diferencias cognitivas, diferencias en los procesos cognitivos, esto es, diferencias en los procesos de aprendizaje. Los defensores de la enseñanza diferenciada se apoyan en estas diferencias biológicas y postulan que tales diferencias necesitan estrategias, tratamientos educativos diferentes para cada sexo. Este diferente tratamiento sí sería posible por medio de una enseñanza que separe los sexos y no mediante la enseñanza mixta. La educación diferenciada posibilitaría responder mejor a las necesidades y el desarrollo evolutivo propios de cada sexo, lo que conllevaría, según los/as partidarios/as, una mejora en el aprendizaje de ellos y ellas.

En resumen, la lógica argumental de los partidarios de la educación diferenciada es que al haber entre alumnos y alumnas diferencias ligadas al sexo, las cuales influyen en los procesos de aprendizaje, es mejor separarlos/as y tratarlos/as de modo diferente. Las diferencias en el alumnado deben tratarse de forma separada, segregándolos.

Pero si se quiere ser consecuente con dicha lógica, no se debe parar ahí. Existen, por ejemplo, entre alumnos/as del mismo sexo, diferencias de inteligencia debidas a la herencia genética recibida de los/as respectivos/as padres/madres biológicos/as, que influyen en los resultados académicos, frecuentemente, mucho más que las diferencias cognitivas relacionadas con el sexo. Luego, según la lógica de los segregacionistas, habría que separar estos/as alumnos/as del mismo sexo entre inteligentes y no inteligentes y aplicarles tratamientos distintos. Por el mismo razonamiento habría que separar y tratarlos/as de modo diferente a todos/as los/as alumnos/as que presentan diferencias de cualquier tipo que influyan en los estudios. Así habría que separar a los/as bien dotados/as físicamente de los/as que no, en las clases de Educación Física, a los/as tímidos/as de los/as extrovertidos/as en las actividades de interpretación, a los/as que se adelantan en el desarrollo sexual de los/as que se retrasan, aún perteneciendo al mismo sexo, a los/as que poseen padres con estudios de los que no, pues está demostrado por estudios rigurosos que este factor influye mucho más decisivamente en el resultado del/a alumno/a que el sexo. Y así habría que proceder en realizar separaciones en función de una muy larga lista de factores que influyen en el rendimiento académico y de los cuales no están igualmente dotados/as los/as alumnos/as.

Si se fuera consecuente con tal lógica segregacionista y se considerasen los muchos factores inicialmente distintos entre el alumnado (inteligencia, sexo, ¿raza?, capacidad física, estudios de los padres, posible discapacidad, cultura...) y que influyen en los resultados académicos, se convertiría en una enseñanza

difícilmente practicable. Debería haber, en tal caso, por ejemplo, escuelas para alumnos “blancos” inteligentes con padres cultos, escuelas para alumnas “negras” inteligentes con padres cultos, escuelas para alumnos “amarillos” no inteligentes con padres “no cultos” y un largo etcétera de tipos de escuelas. No poder simultanear espacio-temporalmente con otros/as alumnos/as “distintos/as”, derivaría en una “enseñanza casi-individualizada” que difícilmente se ve practicable por cuestiones puramente presupuestarias, de organización, de edificios, etc. Ser totalmente consecuentes con dicha lógica, separar porque los/as alumnos/as son distintos/as, derivaría en una educación casi “personalizada” y organizar una escuela así se antoja harto difícil. En resumen, la escuela segregada por sexos no es coherente con su postulado de partida, a saber, la de tratar escolarmente de forma separada las diferencias de partida del alumnado; únicamente se limita a las sexuales; ¿por qué no hacen lo mismo con las demás?

Los defensores de la educación diferenciada, postulan que el tratamiento separado se limite solo al factor sexual, es decir, separar solo por el sexo. Pero, esta postura, además de la objeción lógica del párrafo anterior, carece de sentido desde el punto de vista de la calidad educativa. Se sabe que otros factores, como el nivel de estudios de los/as padres/madres o el nivel de inteligencia heredado, son mucho más determinantes en los resultados académicos que el factor sexual. ¿Por qué, entonces, de elegir una diferencia para el tratamiento diferenciado, no elegir el más determinante en los resultados escolares y optar por el sexual?

Además, y esto sí que es muy importante, en tal caso, la institución educativa perdería una de sus más importantes funciones; su capacidad de socialización. La escuela debe preparar para la vida en todas sus vertientes: capacitar teórica-tecnológicamente para la inserción en el mundo laboral sí, pero también, capacitar para integrarse en una sociedad igualitaria sexualmente, multicultural, multirracial, democrática, no violenta, etc. como es la actual. Si se imposibilita la convivencia con personas del otro sexo, de otras razas, culturas, inteligencias, ideologías y de formas de ser, se pierde la oportunidad de aprender a convivir con ellas, de

aprender de la diferencia en sus múltiples vertientes. Y, en concreto, respecto a las relaciones entre personas de diferentes sexos, cuando los chicos y chicas se hagan adultos/as pueden aparecer problemas de convivencia, cuya resolución se podía haber aprendido en la etapa escolar.

A modo de resumen, se puede afirmar que, la educación separada por sexos, carece de argumentos fundamentados que legitimen socialmente sus posiciones segregacionistas, y hacen sospechar que sus motivaciones fundamentales son ideológicas o religiosas.

Y, además, carece de justificación científica. Como no podía ser de otra forma, hay estudios científicos y pseudocientíficos publicados para todos los gustos. Algunos afirman que los resultados de los/las alumnos/as de las escuelas segregadas son mejores que los de las escuelas mixtas, y otros muchos que los niegan. Muchos han sido diseñados y “orientados” previamente para demostrar lo que se quería demostrar de antemano. Llama la atención que los estudios que defienden la superioridad de la escuela separada son casi todos realizados por partidarios/as de este tipo de educación, luego parte interesada. Se puede decir que no hay consenso, pero parece bastante claro que no hay una evidencia empírica que indique que los resultados académicos de uno de los dos tipos de enseñanza sean claramente mejores. En cambio, sí parece que se puede afirmar que, en cuanto a transmisión de valores, la educación segregada es más sexista.

4. SEXISMO Y EDUCACIÓN FÍSICA

Durante el periodo franquista, la Educación Física, asignatura obligatoria en la enseñanza media en el estado español desde 1938, tuvo un marcado carácter sexista, incluso mayor que las demás asignaturas. Hasta la implantación de la escolarización conjunta de niños y niñas en las etapas primaria y secundaria, que se dio a partir del año 1970, alumnos y alumnas asistían a escuelas diferentes, pero las programaciones de la mayoría de las asignaturas que recibían eran

idénticas para niños y niñas. La Educación Física, en cambio, era de las pocas que tenía importantes diferencias en razón del sexo del alumnado. Las chicas recibían un tipo de Educación Física impartida por profesoras, y los chicos, por su parte, recibían una Educación Física con otros contenidos, impartida por profesores.

A partir de la Ley General de Educación de 1970, las escuelas e institutos se harán rápidamente mixtos y, desde entonces hasta el día de hoy, alumnos y alumnas recibirán juntos la misma programación escolar, incluida la asignatura de Educación Física. Pero si en el caso de las demás asignaturas es así, salvo, quizás, algún caso aislado que confirma la regla, en el caso de la Educación Física, hay que reconocerlo, todavía se dan algunos comportamientos sexistas, más o menos generalizados, en las escuelas e institutos. Bien es verdad, es necesario remarcarlo, que partir de una situación tan sexista como la escuela y la sociedad franquista, necesitaba de un relativo prolongado intervalo temporal para hacer desaparecer tales conductas sexistas. Además, es justo reconocer, a modo de indulgencia, que las diferencias biológicas ligadas al sexo, muy implicadas en la actividad cotidiana de la asignatura y no en las demás, diferencias mucho mayores que las cognitivas implicadas en las actividades de las demás asignaturas, han dificultado en gran medida la coeducación total en la asignatura de Educación Física.

No obstante, se puede afirmar con gran satisfacción, que la evolución de la asignatura en los últimos tiempos en el estado español ha sido enorme, y que de aquella Educación Física franquista sexista que separaba a chicos de chicas y hacían cosas diferentes, se ha llegado a la actual, prácticamente no-sexista, donde ellos y ellas participan juntos en las mismas actividades físico-motrices, deportivas, etcétera de la asignatura, con iguales y comunes programaciones, metodología y evaluación, salvo... en unas pocas cuestiones. Desde la época franquista, la Educación Física siempre ha sido la asignatura más sexista, pero actualmente se puede considerar que prácticamente ha dejado de serlo, y que los

pocos comportamientos sexualmente discriminatorios puede que desaparezcan totalmente en un próximo futuro. Nuestra experiencia, la contada por otros/as y la literatura al respecto, nos llevan a afirmar que hoy en día la asignatura de Educación Física es no-sexista, en el sentido que lo son las demás asignaturas en el estado español y en el País Vasco, salvo en cuatro momentos o actividades, que pueden darse más o menos en los centros escolares. Veamos cuales son estos comportamientos.

4.1 Actividad deportiva

Desde hace décadas los curriculum, las competencias y las programaciones exhortan que todas las actividades deportivas, al igual que el resto de actividades, de las sesiones de Educación Física sean sexualmente mixtas. Generalmente suele ser así. Pero alguna veces, por iniciativa del/la profesor/a y/o por petición de algunos/as alumnos/as, se realiza la actividad deportiva por separado, chicos por una parte y chicas en otro lugar. Un ejemplo bastante habitual es el de los partidos de fútbol. Suelen ser factores como el gran desnivel técnico entre unos y otras, el gran contacto físico y exigencia de fuerza de ciertos deportes, o la intensidad y agresividad en el juego de algunos chicos, por ejemplo, los factores que empujan a separar los chicos de las chicas. No estamos afirmando que tenga que ser así, ni que la situación sea general, si no que, a veces, en algunos centros o con algunos/as profesores/as, ocurre tal hecho; suele depender, sobre todo, de la valoración del/la profesor/a hacia las conductas sexistas.

Cierto es que, al menos en el País Vasco, la amplia oferta de competiciones y actividades lúdico-deportivas, denominado “deporte escolar”, que para horario extraescolar ofrecen todos, desde la Diputación, ayuntamientos, centros educativos, federaciones y clubes, peca normalmente de competiciones segregadas por sexos, lo cual no ayuda a erradicar el tratamiento sexista en el deporte, mentalidad que se traslada a todos los ámbitos de la sociedad, incluida la escuela. ¡Y qué decir del deporte profesional tan presente en los medios de comunicación!

4.2 Pruebas físico-motrices

En Educación Física las principales actividades, por importancia y por frecuencia, son las deportivas y las de acondicionamiento físico-motriz. Para evaluar la progresión del trabajo físico-motriz se usan pruebas y test físicos. La realidad nos dice, sin lugar a dudas, que en la gran mayoría de las pruebas y test físicos que se utilizan habitualmente para la evaluación, los chicos obtienen claramente mejores resultados que las chicas. Y no solo que los resultados medios de los chicos sean mejores que la media de los obtenidos por ellas. Además, en la mayoría de las pruebas, las mejores marcas las logran, siempre, salvo casos muy excepcionales, los chicos. Ello es debido, principalmente, a razones biológicas ligadas al factor sexual: los chicos, genéricamente, suelen presentar mayor fuerza, resistencia y potencia. Por todo ello, a la hora de evaluar el rendimiento en los test y pruebas, se utilizan tablas donde para igual puntuación se pide mejor marca a los chicos que a las chicas.

Y no solo es un comportamiento habitual en los centros de enseñanza. Para ingresar en las diferentes facultades de Educación Física, (actualmente bajo otras denominaciones), suele ser habitual la exigencia de realización y aprobación de ciertas pruebas físicas de acceso, donde se asume tal tratamiento sexista. Por poner un ejemplo, para realizar el grado de Ciencias de la Actividad Física y Deporte en la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco, es requisito aprobar seis pruebas físicas, con exigencias y puntuaciones diferentes para chicos y chicas. Véase (Facultad de Educación y Deporte, 2020).

.

4.3 Vestuarios

En nuestra Europa actual y en el mundo desarrollado, toda la vida social discurre de modo que hombres y mujeres poseemos iguales derechos y oportunidades, y a la hora de ejercerlos los hacemos juntos. No se pueden establecer, por ejemplo, bares, cines, escuelas, playas, medios de transporte, etc., solo para hombres, y

bares, cines, escuelas, playas, medios de transporte, etc., solo para mujeres. Es así para todas las actividades de la vida, salvo para una; la higiénica.

Para la expulsión de ciertos fluidos y sólidos deshechos corporales, por una parte, se establecen en los lugares de uso público dos tipos de váteres; uno para mujeres y otro para hombres, aunque bien es cierto que en los últimos tiempos empiezan a aparecer váteres unisex, pero aún son excepcionales. Para la realización de los hábitos higiénicos de la ducha y del cambio de ropa, por otra, se establecen dos vestuarios; uno para mujeres y otro para hombres, tanto en las escuelas como en los gimnasios, polideportivos, piscinas, etc. No parece, por una parte, una actitud ideológicamente muy coherente con el resto de la vida social. Pero es que, además, separar las personas en los váteres y vestuarios (o donde fuera) por criterios de sexo, es una actitud de discriminación sexista contraria a la ley, o como mínimo, al espíritu de la ley, pues es una selección o discriminación por motivos de sexo, aunque no se dé un trato desigual. En el mundo moderno no se admite la existencia de váteres y vestuarios diferentes en función de la raza, es decir, váteres y vestuarios para “blancos/as”, otros para “negros/as”, etc. Se considera racismo y está legalmente prohibido. O vestuarios y váteres separados por la religión; unos para cristianos, otros para musulmanes, para ateos... Es considerada discriminación religiosa. Por la misma lógica, separar en váteres y vestuarios distintos a las personas por su sexo es un acto de discriminación sexista, contraria a la ley.

Dentro de los centros educativos, al menos, en los de enseñanza media, el comportamiento social se repite. Todas las legislaciones y normativas educativas establecen y fomentan, explícitamente, la coeducación o educación mixta, y en la enseñanza pública absolutamente todas las actividades educativas se ejecutan sin separación del alumnado según sexos, salvo la mencionada. Los chicos y las chicas van juntos a clase de cualquier asignatura, al recreo, a las excursiones escolares, a ver obras de teatro, al cine, a los museos, a hacer deporte, al comedor, etc., excepto a los váteres y a una actividad propia de las clases de

Educación Física, a saber, la de ducharse y cambiarse de ropa. En todos los centros de enseñanza existen, al menos, dos vestuarios; uno para los chicos y otro para las chicas. En ninguna normativa o ley se dice que haya que separar el alumnado por sexos para la actividad higiénica de la ducha al finalizar las clases de Educación Física; ni siquiera que se pueda. En principio, es una actividad educativa más, y como tal debería ajustarse a una enseñanza no sexista, como todas las demás actividades. Pero, al menos en educación secundaria, se hace en todas partes, en todos los centros educativos. En el momento de la ducha de las sesiones de Educación Física alumnos y alumnas se separan.

4.4 Sexismo hacia los profesores en los vestuarios de chicas

El marco educativo legal vigente establece que la asignatura de Educación Física debe trabajar, entre otros muchos objetivos y competencias, los hábitos preventivos para la salud, y entre éstos, los de higiene corporal; en otras palabras, que el alumnado asuma el hábito de ducharse y cambiarse de ropa después de la práctica de actividad física. Por tanto, el hábito higiénico de la ducha y el uso de vestimenta adecuada son actividades que hay que trabajar y, en consecuencia, evaluar dentro de la Educación Física. Poner nota sobre una actividad exige controlarla. Poner nota al respecto implica conocer quién se ducha y quién no. Para saber con seguridad quién se ducha, no queda más remedio que entrar en los vestuarios mientras los/as alumnos/as se duchan, y efectuar una comprobación visual. La experiencia de años nos ha enseñado que cualquier medida de comprobación fuera del vestuario es trampeada fácilmente por el alumnado; esto es, decir que se ha duchado pero no haberlo hecho.

La experiencia, nuestra y la de muchos/as otros/as profesores/as de Educación Física, dice que si los/as profesores/as de Educación Física animamos a que el alumnado se duche, y controlamos visualmente dentro del vestuario que efectivamente lo hacen solo al alumnado de nuestro sexo, no hay problema; todo el mundo lo acepta. Además, si las profesoras se atreven a hacerlo en el vestuario de los chicos, tampoco hay problemas. Conocemos casos. Pero ningún profesor

varón de Educación Física se atreve a hacer lo correspondiente en el vestuario de sus alumnas. Todos/as los/as profesores/as estamos convencidos de que habría denuncias por parte de algunas alumnas y de algunos/as padres y madres, y, quizás, de ciertas asociaciones.

Y esta actitud es sexista hacia los profesores varones de Educación Física e hipócrita. Cuando cierta alumna, la madre que la parió o cualquier mujer acude al ginecólogo, a ninguna de ellas se le ocurre protestar por ser el ginecólogo hombre, varón. Se da por asumido que está realizando su trabajo y punto. Cuando un alumno, el padre que participó en su concepción o cualquier hombre debe ser asistido por una médico, enfermera y tienen que auscultarles desnudos o poner una inyección o hacer la vasectomía o introducir una sonda o cualquier otra intervención que afecta a la intimidad, a ninguno se le ocurre poner el grito en el cielo porque el sexo del personal sanitario que les atiende no coincida con el propio. Desempeñan su labor y punto. Tienen el reconocimiento y respeto social de que es su trabajo, reconocimiento que a los profesores de Educación Física se les admite en todo excepto para el control de la ducha de las chicas. Y no es coherente apelar a la "intimidad". Puede ser mucho más íntima la labor de un/a ginecólogo/a, médico/a o enfermero/a que el control visual fugaz del profesor de Educación Física.

¿Esta prohibición social será debida a cierto miedo en relación a algún posible delito de tipo sexual realizable por los profesores varones, que no lo hay, por ejemplo, para con el personal sanitario masculino? Además de la evidente incoherencia, tal incoherencia se dobla dada la existencia de mujeres lesbianas y hombres gays. ¿Es más peligroso que entre un profesor heterosexual en el vestuario de chicas, a que lo haga una profesora lesbiana en el de chicas o un profesor gay en el de chicos, situaciones permitidas socialmente? Por otra parte, cabe mencionar que un en un estado de derecho, todo individuo (y los profesores de Educación Física también) es inocente mientras no se demuestre lo contrario, respecto a todo tipo de delito. Luego no es de recibo tal discriminación sexista

hacia los profesores varones de Educación Física. Pero en los centros educativos de enseñanza secundaria se hace. No conocemos un caso, un solo instituto de secundaria en el que el profesor de Educación Física entre en el vestuario de chicas a comprobar si se están duchando o no.

INVESTIGACIÓN

5. EDUCACIÓN FÍSICA EN ORIXE BHI

Nuestro centro educativo se llama Instituto de Enseñanza Secundaria ORIXE BHI. Es un instituto público y está ubicado en Tolosa, población perteneciente a la provincia de Gipuzkoa, País Vasco. En él se imparten los cuatro niveles de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y los dos cursos de Bachillerato. Este profesor, el autor del presente artículo, imparte clases de Educación Física en (algunos) grupos de 3º y 4º de la ESO y en los dos niveles de Bachillerato.

Todos los grupos de alumnos/as de todos los niveles del instituto son sexualmente mixtos y reciben, por tanto, las mismas clases y participan juntos en las mismas actividades. Nunca para ninguna actividad que se necesite seleccionar, dividir el alumnado se utiliza el criterio sexual. ¿Y en las sesiones de Educación Física? Análogamente al resto de asignaturas, chicos y chicas comparten juntos las mismas sesiones, reciben la misma materia y realizan las mismas actividades. Y respecto a las cuatro actividades, frecuentemente sexistas en los centros de enseñanza secundaria, comentadas en el capítulo anterior, en nuestro instituto procedemos de la siguiente manera.

5.1 Actividad deportiva

Toda actividad deportiva, al igual que todas las actividades de la asignatura, se realizan sin discriminación sexista. Más aún. Cuando para realizar la actividad deportiva hace falta separar los/as alumnos/as del grupo-curso en varios equipos

o grupos, situación harto frecuente, se utilizan siempre dos criterios, haga los grupos el profesor o los escojan entre ellos/as. Los grupos deben ser, por una parte, técnicamente lo más igualados posible, y, por otra, deben ser sexualmente mixtos y en la misma proporción. Siempre.

Convencidos de esta línea de actuación y observados sus beneficios, durante años realizamos un estudio sobre las ventajas o desventajas de las competiciones deportivas sexualmente mixtas respecto de las de un único sexo, y fue publicado (Etxeberria, 2015). Se escogieron dos disciplinas deportivas, fútbol y hockey, de gran contacto físico e intensidad, con grandes exigencias de resistencia, potencia y velocidad, el primero muy practicado entre nuestro alumnado, lo cual implica grandes diferencias a nivel técnico, y el segundo al contrario. Estas características hacen que los chicos, en general, tengan ventaja y, en consecuencia, jueguen mejor en dichos dos deportes. Y se organizaba una competición a modo de liguilla de seis partidos, tres de fútbol y los otros tres de hockey, con cuatro equipos mixtos y equilibrados técnicamente, elegidos por ellos y ellas. Cada equipo jugaba un partido a fútbol y otro a hockey contra cada uno de los otros tres equipos. Después de finalizar la liguilla cada alumno/a rellenaba un breve cuestionario, de modo anónimo, evaluando cuestiones de la competición.

El estudio abarcó siete cursos. Participaron 333 chicas y 388 chicos; 721 alumnos/as en total. Las opiniones de los alumnos y alumnas fueron muy interesantes. Para empezar, la gran mayoría de chicas, el 88,48%, y la de chicos, el 90,72%, valoro dicha competición deportiva como agradable o muy agradable, de las cinco opciones que pudieron escoger: muy agradable, agradable, sin más, desagradable y muy desagradable. Además, el 69,97% de las chicas y el 75% de los chicos opinó que las chicas no fueron marginadas en el juego y que pudieron jugar tanto como los chicos. Y un 19,52% de chicas y otro 21,13% de chicos, respondieron que fueron marginadas pero solo un poco. El 98,5% de las chicas y el 97,67% de los chicos opinó que los chicos no fueron marginados en el juego.

Por tanto, se puede considerar que la gran mayoría de ellos y ellas vivieron la participación de ambos sexos como normalizada y al (casi) mismo nivel.

A la pregunta “¿en qué medida ha habido juego sucio, violencia en los partidos?”, el 68,17% de las chicas respondió que nada o muy poco, y el 18,02% que poco. Entre los chicos, el 64,69% apreció nada o muy poco, y otro 23,71% poco. Luego hay que concluir que, en su mayoría, los chicos, que suelen ser los más agresivos, se comportaron adecuadamente para con las chicas.

Se les preguntó también, dado que todos/as han jugado (en otras situaciones de la vida) partidos de fútbol y de otros deportes, donde todos los/as jugadores/as son del mismo sexo, por la comparación entre ambos tipos de competiciones; partidos mixtos y partidos unisex. La pregunta fue “¿en qué partidos suele haber mayor competitividad, mayor intensidad?”. Entre las chicas el 59,84% respondió que en los partidos mixtos, y entre los chicos el 58,06% opinó que en los partidos de solo chicos. A las chicas jugar con los chicos les supone jugar con mayor intensidad y más competitivamente. Para los chicos es al contrario. En otras palabras, a las chicas jugar con ellos les empuja a jugar más intensamente, a esforzarse más. Y a los chicos jugar con ellas les hace jugar con más tranquilidad. Se adaptan mutuamente, y ambos sexos salen beneficiados. Si se quiere que cuando compitan los chicos deportivamente lo hagan con menor agresividad y violencia, lo mejor es que jueguen mezclados con ellas y no separados. Al contrario de la presuposición que hacen los/as partidarios/as de la educación segregada, los chicos, cuando juegan y compiten con las chicas, no tienden a jugar con más violencia, a embrutecerse, a actitudes de violencia machista. Los chicos de nuestro instituto, al menos, bajan la agresividad para adaptarse a ellas. Y como antes se ha comentado, la mayoría de chicas (y de chicos) reconoce que el juego desarrollado era con apenas violencia y juego sucio. Alguno/a objetará que en tal contexto los chicos pierden rendimiento. Cierto, pero el alto rendimiento escapa de los objetivos educativos de todo centro educativo.

Para terminar se les preguntó por la preferencia entre competiciones deportivas mixtas o unisex. “De repetir la misma liguilla fútbol-hockey, ¿que preferirías jugar partidos con equipos sexualmente mixtos o partidos solo entre los de tu mismo sexo?”, fue la pregunta. La gran mayoría de chicas, el 78,59%, y de chicos, 85,75%, optó por los partidos con equipos mixtos.

En resumen, en competiciones deportivas de gran intensidad, contacto físico y exigencia física, donde los chicos tienen clara ventaja y son, en general, bastante mejores, a pesar de esa fuerte diferencia de partida en contra de las chicas, debido a factores principalmente biológicos, si se realizan en condiciones inclusivas para todos/as, de lo cual es responsable fundamental el/la profesor/a, es altamente beneficioso para todo el alumnado, y la gran mayoría de él lo prefiere.

5.2 Pruebas físico-motrices

En nuestro instituto utilizamos siete pruebas físicas para evaluar la progresión físico-motriz del alumnado. Dos miden la fuerza (abdominales y fondos), una mide la resistencia anaeróbica (el test de Burpee), una cuarta (el test de Course-Navette conocido también como test de Léger o test de Pi) para comprobar la potencia aeróbica, y otras tres para evaluar la progresión en la resistencia aeróbica (el salto a la comba, la prueba del kilómetro y la de correr cierto tiempo sin parar). Optamos por evaluar principalmente las cualidades de resistencia y fuerza, y no las de velocidad y flexibilidad, por dos motivos. Porque están más íntimamente relacionadas con la condición física y la salud, y el trabajo de éstas es el principal objetivo de nuestra asignatura, y en segundo lugar, porque con la cantidad de tiempo semanal que se le asigna a nuestra asignatura para trabajar, poca progresión se puede conseguir en velocidad y flexibilidad, e interesa que el alumnado sienta su progresión física, pues le es motivante.

La prueba del salto a la comba es la única en la que las chicas, estadísticamente, presentan mejores marcas que los chicos. En la de correr cierto tiempo sin parar se da un lógico empate, y en las restantes cinco los chicos son mejores. Sin embargo, desde hace dos décadas, en nuestro instituto se utilizan para chicos y chicas las mismas tablas de puntuación según marca obtenida en cada test físico. Para obtener, en cualquier prueba físico-motriz cierta nota, tanto los chicos como las chicas deben lograr la misma marca. No se aplica, no se acepta ningún criterio sexista. Para compensar la desventaja de partida que, por motivos biológicos ligados al sexo, tienen las chicas, lo que hacemos es, colocar unas marcas ligadas a las máximas puntuaciones que, tras la observación y medición de años, las chicas y los chicos pueden obtener de esforzarse fuertemente en las sesiones de Educación Física. Estas marcas máximas van haciéndose cada vez más exigentes de una evaluación a la siguiente y según progresan en niveles educativos, de modo que motivan para un progresivo mayor rendimiento físico-motriz, pero siempre en igual medida para chicos y chicas. Es clave para ello que las exigencias máximas en cada evaluación sean accesibles para, al menos, la mayoría de ellos y, sobre todo, de ellas. Este cumplimiento es el resultado de la observación de años. Como resultado, en nuestro Instituto la mayoría de chicos y de chicas obtienen la máxima puntuación en las diferentes pruebas físicas en cada una de las evaluaciones. Sacrificamos la obtención de rendimientos máximos personales en aras de una progresión grupal general y de un trabajo y éxito no sexista. Y aunque para llegar a esas puntuaciones máximas comunes y alcanzables para todos/as, las chicas han de realizar mayor esfuerzo por su genérica desventaja biológica, no hay quejas por parte de ellas. Agradecen tal trato no discriminatorio y están dispuestas a esforzarse al máximo, siempre y cuando se les dé la posibilidad real de lograr las mismas puntuaciones que los chicos.

Además, la interacción de ellos y ellas en la realización de las pruebas físico-motrices es positiva para ambos sexos, y sobre todo para los chicos, en contra de la hipótesis de la educación diferenciada. A pesar de presentar capacidades, las

físicas, muchos más diferenciadas entre chicos y chicas que las cognitivas condicionantes de los rendimientos en las demás asignaturas, y que hacen que en las pruebas físico-motrices los rendimientos de chicos y chicas sí sean verdaderamente diferentes, al contrario de las supuestos rendimientos distintos en las otras asignaturas que intentan demostrar los partidarios de la segregación sexista, a pesar de tal diferencia, la realización conjunta de chicos y chicas de la práctica de ejercicios y pruebas físico-motrices estimula el rendimiento de ellas y, sobre todo, de ellos. Tal es el resultado de una investigación que llevamos a cabo en nuestro instituto durante ocho cursos y en la que participaron 938 alumnos/as. Fue publicado, (Etxeberria, 2018).

Se escogieron cuatro test físicos, donde los rendimientos estadísticos son muy diferentes según el sexo. Se hicieron varias mediciones. En unas, los alumnos controlaron y midieron la ejecución de los test por parte de las chicas. En otras las chicas realizaron lo mismo a los chicos. En una tercera medición, los chicos se controlaron y midieron entre ellos, y las chicas lo mismo entre ellas. Los resultados, de cientos de participantes, concluyeron que los chicos rinden más, obtienen mejores marcas cuando son controlados por las chicas que cuando lo son entre ellos. Con las chicas se dio un comportamiento análogo, pero menos acusado. Luego la presencia de miembros del otro sexo motiva al alumnado a rendir mejor. La hipótesis de la escuela separada ignora las interacciones positivas que se dan entre personas de distinto sexo, debido al mismo sexo, y que hacen que, a pesar de las diferentes capacidades, se estimulen para rendir más.

5.3 Vestuarios

Nuestro instituto tiene más de 40 años de "edad". Fruto de la época en que fue construido, tanto los váteres o baños como los vestuarios de que dispone van por pares y son sexistas: mitad para hombres, mitad para mujeres. Su uso también lo ha sido hasta hace no mucho, pero las cosas han empezado a cambiar. Desde hace algún tiempo, algunos de los váteres de profesores y otros del alumnado se han vuelto unisex. Los últimos años, respecto a los del gimnasio, el alumnado

efectúa una votación y elige si continúan con “sexo” o volverlos todos unisex. En todos los grupos siempre han ganado los/as partidarios/as de hacerlos mixtos. Muy pronto se va a acometer el derribo del instituto, por su mal estado, y la construcción de uno nuevo. Los nuevos váteres no “tendrán sexo”, serán unisex.

En cuanto a los vestuarios, en el instituto disponemos de cuatro; dos para chicos y dos para chicas. Sin embargo, en nuestra asignatura llevamos más de veinte años trabajando la cuestión de las discriminaciones sexistas, y de la misma forma que se han eliminado en otros ámbitos que eran muy normales, como los comentados en los dos puntos anteriores (actividad deportiva y test físico-motrices), desde entonces se ofrece un tercer vestuario unisex o mixto, para aquellos alumnos y alumnas que lo quieran compartir en las sesiones de Educación Física. Si hace años era más infrecuente, los últimos años se ha generalizado bastante, y en cada curso suele haber grupos donde algunos chicos y chicas comparten el tercer vestuario unisex, para cambiarse de ropa y ducharse. Han sido grupos de 3º y 4º de ESO y 1º y 2º de Bachillerato. A partir del próximo curso se trabajará por extender la oferta a 1º y 2º de ESO.

La observación de estas experiencias de vestuarios sexualmente mixtos, junto con otros sucesos relacionados con la actividad de la ducha en nuestro instituto, nos llevó a sospechar de su fuerte repercusión psicológica y social positiva en el alumnado. Ello nos llevó a realizar un trabajo de investigación científica que duró años, con la intención de conocer el grado de corrección o error de dicha hipótesis. Las conclusiones son muy interesantes y fueron publicadas, junto a los pormenores detallados de las investigaciones, en varios artículos.

En (Etxeberria, 2017) probamos que la actividad de la ducha en Educación Física genera una mejora de la imagen corporal y la autoestima en las chicas. “Mostrar el cuerpo desnudo a otras chicas, entre las cuales hay de todo en cuanto a atractivo físico, y ser respetada y aceptada tal y como una es, les ayuda a ellas mismas a asumir sus respectivos cuerpos mejor”.

En (Etxeberria, 2019) los resultados de la investigación de los/as alumnos/as que participaron en los vestuarios unisex concluyen que “tanto los chicos como las chicas que participan en el vestuario unisex, mejoran su imagen corporal, mejoran su autoestima corporal, sufren un descenso en el pudor corporal, disminuyen en ellos/as las mentalidades sexistas, y tienden a perder fuerza los comportamientos restrictivos alimentarios por motivos de estética”. Además se recoge la opinión del alumnado en la que la gran mayoría de ellos y ellas son partidarios de ofrecer la opción del tercer vestuario unisex.

Cabe comentar, además, que el vestuario unisex puede ser la vía de inclusión del alumnado transexual, transgénero, intersexual, etc., ante cuya problemática todavía no se sabe muy bien qué hacer, o, al menos, hay discusión a nivel social.

No hemos encontrado ni en Internet, ni en otras fuentes de información, la existencia de algún centro de educación secundaria en el mundo, que para las clases de Educación Física oferte o utilice algún vestuario de tipo unisex. En todos se utilizan vestuarios separados por el sexo del alumnado. Ha habido algún intento, como el de un colegio de educación primaria de Cardedeu (L. M., 2008), pero no salió adelante. Ello nos hace afirmar con orgullo, que somos el único centro educativo de educación secundaria en el mundo-mundial que, además de los vestuarios sexistas “solo para chicos” y “solo para chicas”, ofrece y utiliza vestuarios no sexistas compartidos, mixtos o unisex.

5.4 Sexismo hacia los profesores en los vestuarios de chicas

En nuestro instituto para conocer qué alumno/a se ha duchado y quién no, desde hace, al menos, dos décadas, se efectúan controles visuales dentro de los vestuarios. El alumnado lo asume con total normalidad. Como el departamento de Educación Física de nuestro instituto está formado únicamente por profesores varones, en el momento del control de ducha, el profesor de Educación Física responsable del grupo, por ser varón, realiza los controles del vestuario de chicos,

y para el del vestuario de chicas es ayudado por alguna profesora de otra materia del mismo instituto. Se respeta la coincidencia de sexo entre profesor/a y alumnado, para evitar incomodidades relacionadas con el pudor.

Hace unos cuantos cursos, sin embargo, a nuestro Instituto llegó una joven profesora de Educación Física para completar las clases de ciertos grupos. Desde el principio dejó claro que no aceptaría ninguna discriminación sexista hacia su persona por su sexo, y que realizaría los controles de ducha de todas sus alumnas y también de todos sus alumnos. Así fue, estuvo dos cursos, y hubo total normalidad y aceptación por parte de sus alumnos.

Su proceder debió generar reflexión entre las alumnas, pues durante el segundo curso de su estancia, algunas alumnas de un grupo donde este profesor, varón, impartía clase, le pidieron que los controles de ducha a ellas los realizara él, por ser su profesor, sin que tuviera que venir una profesora para dicho menester. Este profesor, además de agradecer la confianza depositada en él, dejó en ellas la elección. En adelante las alumnas que así lo desearan serían controladas en la ducha por una profesora, y las que deseaban que lo fueran por el profesor de la asignatura, lo serían por él. Al poco tiempo, otras alumnas de otros grupos del mismo profesor le pidieron que procediese del mismo modo con ellas. Con el transcurso del tiempo, este comportamiento se generalizó a los grupos de los niveles de 3º y 4º de ESO y 1º y 2º de Bachillerato. Desde entonces y hasta el día de hoy, el/la controlador/a de la actividad de la ducha de las chicas en las clases de Educación Física de este profesor, lo eligen las alumnas; algunas eligen a una profesora, otras al profesor, y también hay las que les da igual y aceptan a ambos. Cuando puede venir una profesora pasa el control a todas las alumnas. Cuando no hay profesora que pueda venir, pasa el control de ducha este profesor, únicamente a las que lo quieran. De esta forma algunas, suelen ser la mayoría, aceptan y son controladas por ambos profesores.

Debido a lo novedosa de la situación, pues desconocemos la existencia de otro centro de secundaria donde se dé análogo hecho, la susodicha profesora detonante de la, permítaseme, “revolución” y este profesor, realizaron un sencillo seguimiento sobre la opinión y valoración que el alumnado mostraba respecto a la experiencia de ser controlados/as por un/a profesor/a de sexo contrario, durante dicho curso y dos posteriores (ella ya en su nuevo instituto) y fue publicado, (Etxeberria y Unzueta, 2019).

Respecto a las chicas, en el estudio participaron 127. De todas ellas la gran mayoría, 112, el 88,19%, sí quisieron, alguna que otra vez o siempre, ser controladas por el profesor mientras se ducharon. El 58,04%, la mayoría, declaró no haber pasado vergüenza alguna, un 29,46% un poco, y solo una minoría del 7,15% sintió bastante o mucha vergüenza. Por tanto, para la gran mayoría de chicas, el 87,5% (=58,04+29,46), no fue una experiencia especialmente incómoda o molesta. Además, valoraron casi unánimemente, el 98,21%, como correcta, adecuada y respetuosa la actuación del profesor, y una sola como mejorable.

Para el futuro próximo, únicamente el 15,19% de las chicas optaron por seguir siendo controladas solo por una profesora; un 28,48% de ellas escogieron al profesor de Educación Física, y una mayoría del 55,06% aceptó el control tanto del profesor como de la profesora; les daba igual. Esto hace que un 83,54% de las chicas, la gran mayoría, aceptase el control de ducha realizado por el profesor de Educación Física, aun siendo de distinto sexo.

Durante los primeros años de esta experiencia, en cada grupo, un porcentaje importante de chicas escogía ser controlada únicamente por una profesora, y entre las que aceptaban al profesor, algunas se mostraban de espaldas o con alguna ropa interior. Estos comportamientos, digamos más “pudorosos”, hace tiempo que desaparecieron. Desde hace tiempo la gran mayoría de las chicas acepta el control del profesor, y últimamente bastantes le dicen, desde el primer día, que no se moleste en llamar a ninguna profesora y que lo haga siempre él.

Incluso, para sorpresa de este profesor, alumnas nuevas a las que nunca ha impartido clase y que, por lo tanto, no lo conocen. Además, salvo unas pocas excepciones, se comportan ante la “visita” de este profesor como lo hacen los chicos, con total naturalidad en sus movimientos y sin usar ropa interior. E, incluso, cuando es menester, conversan tranquilamente con él.

El protocolo para el control de la ducha, el mismo en ambos vestuarios, es el siguiente. Cuando llega la hora, las/os alumnas/os se dirigen al vestuario. El/la profesor/a espera fuera. Al cabo de unos minutos, 3-4, llama a la puerta. Cuando ha recibido la respuesta de que puede entrar, entra, realiza el control visual, siempre mirando a los ojos de ellas/os, apunta en el cuaderno, y se va.

Aunque como se ha comentado unas líneas más arriba, en el momento del control de la ducha, el comportamiento de las chicas en estos últimos cursos es hacia este profesor, salvo unas pocas excepciones, tal natural como lo es la de los chicos, en uno de estos últimos cursos el comportamiento de alumnas de cuatro grupos, tres de 1º de Bachillerato y uno de 4º de ESO, llamó la atención sobremanera a este profesor. Éste sintió que en bastantes sesiones de la tercera evaluación, una vez terminado el control de la ducha, le “retenían” en el vestuario iniciando una conversación que podía durar hasta un par de minutos. Aunque al principio no le dio importancia, la repetición prolongada de tal suceso y siempre en los mismos grupos, le llevó a este profesor a sospechar de cierta causa o motivación oculta. Por ello, a todas las alumnas de dichos cuatro grupos y a todas las de otros tres grupos en los que también les realizó controles de ducha, al final de la evaluación les pasó un breve cuestionario, que respondieron de modo anónimo .

En total fueron 95 alumnas de 7 grupos; 32 alumnas de 3 grupos de 4º de ESO, y 63 alumnas de 1º Bachillerato. 8 alumnas declararon que este profesor nunca les controló en la ducha, por lo que las 87 restantes, el 91,58%, la gran mayoría, sí optaron por el control del profesor: el 68,97% siempre y el 31,03% a veces. De las

87 controladas por este profesor, el 89,87% de las chicas declaró que no pasó ninguna vergüenza cuando les controló la profesora, el 8,86% poca y el 1,27% bastante. De todas ellas, el 72,41% respondió que no pasó ninguna vergüenza cuando el control de ducha les hizo el profesor, el 21,84% poca, el 4,60% bastante y una chica, el 1,15%, mucha. Aunque hay previsible diferencias, no son grandes.

Siguiendo con la opinión de las 87 alumnas que fueron controladas en la ducha por profesores de ambos sexos, el 91,36% declaró que las profesoras se comportaron correctamente, el 7,41% regularmente, y 1 que mal. Por su parte, todas, las 87, respondieron que el profesor se comportó correctamente.

A la pregunta “que el control visual de que te duchas lo haga un profesor del otro sexo, siempre que se haga de modo respetuoso, por supuesto, ¿ayuda a superar las vergüenzas, complejos que se pueden tener del propio cuerpo y a aceptar mejor el propio cuerpo?”, únicamente el 15,12% respondió que no. El 25,58% afirmó que sí ayuda, y el restante 59,30% que a lo mejor.

A la pregunta “que el control visual de que te duchas lo haga un profesor del otro sexo, siempre que se haga de modo respetuoso, por supuesto, ¿ayuda a sentirte respetada y aceptada por personas del otro sexo?”, únicamente el 10,39% respondió que no. El 45,98% afirmó que sí ayuda, y el restante 43,68% que a lo mejor.

A la luz de estas respuestas es entendible el comportamiento de las chicas de estos grupos y de todas, en general, respecto al hecho de que sean controladas visualmente cuando se duchan por un profesor de sexo contrario. Estas chicas viven en una sociedad donde los medios de comunicación ejercen una fuerte influencia sobre los/as ciudadanos/as, y, entre un sinnúmero de mensajes que lanzan, junto con la publicidad, envían a las chicas y mujeres, por una parte, unos estereotipos, prototipos de belleza física a imitar, a los que la mayoría de las

chicas y mujeres no se ajustan, a la vez que les dicen que ser bella debe ser muy importante para ellas, con lo cual generan complejos físicos, vergüenza y baja autoestima corporal en ellas. Por otra parte, y sobre todo en las últimas décadas con mayor énfasis, estos medios de comunicación junto con los políticos y ciertas asociaciones, les bombardean con la idea de que los hombres pueden ser y “son” machistas, violentos, agresores sexuales, maltratadores, asesinos, etc., con las mujeres. Generalizan, subliminalmente, el comportamiento de una despreciable minoría. Todo ello genera miedo en las chicas hacia las personas masculinas.

Pero ellas quieren ser aceptadas tal y como son, con sus cuerpos tal y como son, y quieren llevarse bien con el mundo masculino, y con los chicos de su edad especialmente. Y resulta que en la actividad escolar de este instituto existe una actividad, la de la ducha de Educación Física, en la que pueden vivir, experimentar, sentir, y de modo único, pues difícilmente pueden experimentar algo similar en el resto de su vida social, que en una situación íntima, de la que la “sociedad” les dice es “peligrosa” compartirla con chicos y/o hombres, sentir que son aceptadas y respetadas tal y como son, con sus cuerpos sean como sean, por el representante en esos momentos del mundo masculino, el “señor” profesor. Al principio, seguramente, bastantes sentirán vergüenza, ¿e incluso miedo?, pero por las valoraciones de otras alumnas que ya han vivido dicha experiencia, saben que el profesor se va a portar, y se animan a experimentar la vivencia de ser aceptadas tal y como son y respetadas como mujeres, por el representante del mundo masculino en esos momentos. Y ese sentimiento lo quieren vivir, pues es importante para ellas. De ahí que la mayoría de alumnas se animen a vivir tal experiencia, e incluso, que algunas se animen a prolongar esos momentos por medio de alguna breve conversación con el profesor. Lo que llamó la atención también a este profesor, a la luz de sus respuestas antes comentadas, es lo conscientes que eran ellas de tal sentimiento. El 45,98% afirmó que sí ayuda a sentirse respetada y aceptada, y el restante 43,68% que a lo mejor. Casi el 90%.

6. CONCLUSIONES

6.1 Refutación empírica de los fundamentos ideológicos de la escuela separada

Como se comentó en el capítulo 3, los partidarios de la educación diferenciada parten de las diferencias biológicas que se dan entre chicos y chicas para justificar su tratamiento educativo sexista. En consecuencia, siguiendo su lógica, si en alguna materia sería conveniente tal tratamiento separado sería en Educación Física, pues es donde más repercuten las diferencias biológicas debidas al sexo. Sin embargo, las investigaciones científicas realizadas al respecto en nuestro instituto, y descritas en el anterior capítulo 5, en línea de otras muchas investigaciones, desmienten tal supuesto, tal hipótesis.

En el subcapítulo 5.1 se ha descrito una investigación de muchos años y de muchos/as alumnos/as, que concluye que para competiciones de deportes tan intensos, con alta exigencia de potencia y resistencia y de gran contacto físico, como el fútbol y el hockey, donde los rendimientos de los chicos son claramente mejores, los resultados educativos son mucho mejores si los equipos y partidos se hacen mixtos a hacerlos separados por sexos. Los chicos aprenden a adecuarse al nivel de las chicas y viceversa. Conclusión refrendada rotundamente por la opinión de la gran mayoría de ellos y ellas. Además, ambos manifiestan rotundamente la preferencia por las competiciones deportivas mixtas en lugar de separadas por sexos.

En el 5.2 se recoge otra estudio sobre algunas pruebas físico-motrices, donde a pesar de que el rendimiento de chicos y chicas es muy diferente, la ejecución conjunta hace que las marcas sean mejores, sobre todo en los chicos, que la realización de las pruebas separando los/as alumnos/as por sexos. Ejecutarlas chicos y chicas juntos motiva a ellas, y sobre todo, a ellos a rendir mejor.

En 5.3 se muestra que el vestuario unisex o mixto para chicos y chicas es posible en perfecta armonía, y que, además, los/as participantes sufren mejoras en la autoestima e imagen corporal, y disminuye el pudor corporal y los estereotipos sexistas. Además puede ser una vía de inclusión de las personas transexuales, intersexuales, etc.

Por último, en 5.4, se comprueba que el profesor varón de Educación Física puede acceder al vestuario de chicas con total normalidad y respeto, lo cual ayuda a que ellas acepten mejor y disminuya el pudor por sus cuerpos y que tanto ellas como el profesor se sientan más aceptados y respetados por las personas del sexo contrario.

Por tanto, las cuatro investigaciones empíricas apuntan en la misma dirección. Es incorrecta la hipótesis sostenida por la escuela separada de que las diferencias biológicas de partida, ligadas al sexo, exijan un tratamiento sexista para mejorar los rendimientos de ellos y de ellas. Las diferencias biológicas de partida sí implican diferencias en los rendimientos académicos. Y, sin embargo, la interacción escolar de las personas de ambos sexos, activa otros factores motivacionales, que ignoran los partidarios de la segregación sexual, los cuales provocan una mejora en el rendimiento (deportivo, físico-motriz, autoestima...) de tanto chicos como chicas. Además, disminuyen los prejuicios sexistas y mejora la convivencia e interrelación entre las personas de ambos sexos. Por tanto, las interpretaciones que hacen muchos/as partidarios/as de la educación separada de que la presencia del otro sexo “genera presión”, “que algunos chicos se acomplejan ante ellas debido a su madurez”, “que por dicha diferencia de capacidad o maduración los chicos tienden a la agresividad”, “que se despistan, se desconcentran” y valoraciones similares, muy profusamente utilizadas, (Calvo, 2007 y 2009) y (Congreso Internacional sobre Educación Diferenciada, 2007), en nuestra asignatura quedan desmentidas. En dos palabras, desde el punto de vista educativo y de rendimiento escolar, según nuestros estudios, en las sesiones de

Educación Física es mejor la educación mixta. Opinión, además, ampliamente compartida por el alumnado y que es digna de consideración.

Y como colofón por nuestra parte, en este interminable debate entre la educación mixta y la diferenciada, interminable, en nuestra opinión, porque parte más de posiciones ideológicas que de evidencias empíricas, si las clases mixtas son mejores en la asignatura de Educación Física, que es donde más evidentes y condicionantes son las diferencias de los rendimientos ligadas al sexo, con más razón lo serán para el resto de asignaturas, donde las diferencias cognitivas debidas al sexo condicionan mucho menos.

6.2 Orixe BHI es el único centro de educación secundaria no sexista en el mundo

Hemos visto que, por definición, toda discriminación de personas por razón de sexo es sexismo. La mayoría de las escuelas en el mundo desarrollado, y seguramente en todo el mundo, escolarizan a chicos y chicas juntos y reciben (más o menos) la misma enseñanza, y, afortunadamente, esta tendencia hacia la no discriminación sexista en la educación, avalada por las Naciones Unidas (UNESCO), se va imponiendo poco a poco en todo el mundo.

A pesar de ello, considerando únicamente los centros de enseñanza secundaria del mundo entero, hasta en los menos sexistas de las sociedades y estados menos sexistas, quedan, todavía, actividades educativas en las que se aplican discriminaciones por motivos de sexo, ligadas a la asignatura de Educación Física y que hemos comentado más arriba: actividad deportiva separada por sexos, puntuaciones sexistas en las pruebas físico-motrices, vestuarios segregados por sexos y alguna discriminación por el sexo del profesorado. No negamos que en algunas escuelas también se den otro tipo de actividades sexistas, pero, al menos, algunas de las cuatro discriminaciones de las clases de Educación Física, se dan en todos los centros de enseñanza secundaria del mundo-mundial. En todos salvo

en uno: el instituto de enseñanza secundaria ORIXE BHI de Tolosa. Desde hace años todas las actividades deportivas se ejecutan siempre en grupos sexualmente mixtos, en todas las pruebas y test físico-motrices se aplican idénticas puntuaciones para ambos sexos, existen tres vestuarios, los dos clásicos para alumnos y para alumnas y un tercero no-sexista unisex para todo/a el/la que quiera, y el profesor para su labor profesional tiene acceso a los tres vestuarios. Además, dispone de váteres unisex. Si hasta ahora los últimos procederes no-sexistas se han implementado solo en los niveles educativos de 3º y 4º de ESO y los dos cursos de Bachillerato, a partir del próximo curso se trabajará por extender también a los niveles iniciales de 1º y 2º ESO. Por lo tanto, aunque no hemos llegado al final del recorrido para una educación totalmente no-sexista, al menos, para la franja de edad 14-18 años, podemos decir con orgullo que: *Orixé BHI es el primer y único centro educativo de enseñanza secundaria no sexista en el mundo.*

7. AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, debo agradecer a la inmensa mayoría de alumnos y alumnas de nuestro instituto con los que he trabajado durante todos estos años. Son, en su gran mayoría, maravillosos/as, fruto de una educación familiar, intelectual, ideológica, social y emocional privilegiada, que no habla más que bien de sus progenitores y de la cultura y valores de la gente de esta comarca. He disfrutado un montón con ellos y ellas en mi trabajo.

En segundo lugar, agradecer a las compañeras profesoras que me han ayudado en la verificación de que las chicas se duchaban. Agradecer también a todo el alumnado que ha participado durante todos estos años en las diversas investigaciones que he realizado, cumplimentando los diversos cuestionarios, así como a los padres y madres que rellenaron los cuestionarios que les pedí. También a los padres y madres que dieron su autorización para que sus hijos/as participaran en los vestuarios unisex, experiencia pionera a nivel mundial.

Y ¡cómo no!, a las alumnas que me pidieron o aceptaron que fuese yo el que las controlase en la ducha, un hecho “revolucionario”. Nunca olvidaré aquel último viernes de octubre, sobre las 13:00 horas, del año que, por supuesto, recuerdo pero que omito por cuestiones discrecionales, en el que en nombre de las demás una alumna me dijo: “Joseba hemos hablado las chicas y pensamos que tú nos debes hacer los controles de ducha y no la profesora, porque tú eres nuestro profesor”. Fue el comienzo. Todos estos años en los que ellas han aceptado, e incluso animado, que entrase yo en su vestuario para verificar que se duchaban, en vez de una profesora, y se comportaban ante mi presencia con normalidad, amabilidad y respeto, me han hecho sentirme a mí también, aunque ellas seguramente no lo sospechasen, aceptado, agradecido y respetado como hombre, un auténtico “balón de autoestima” para mí, en esta sociedad donde últimamente ser hombre se va pareciendo cada vez más a ser sinónimo de mala persona. Cada vez que entraba, con sus miradas y actitud me decían algo así como “entra porque ya sabemos que eres buena persona y te portarás bien con nosotras”. De lo más bonito y emocionante que he recibido en mi carrera profesional.

Muchísimas gracias a todos/as, de todo corazón.

Mila esker denori, bihotz-bihotzez.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALVO, María (2007) *Iguals pero diferentes: cerebro, hormonas y aprendizaje*. Editorial Almuzara.

CALVO, María (2009) *Guía para una educación diferenciada*. Toro Mítico.

CCOO (2010) *CCOO propone vestuarios mixtos en los colegios y eliminar los uniformes*, Seguimiento prensa escrita, radio, y distintos medios en la enseñanza, Secretaría de Comunicación, Información y Nuevas Tecnologías FREM CCOO Madrid. Recuperado el diciembre 2010 de: file:///C:/Users/Propietario/Desktop/doc30316_SEGUIMIENTO_PRENSAES

[CRITA, RADIO, Y DISTINTOS MEDIOS EN LA ENSEÑANZA, DICIEMBRE 2010 .pdf](#)

CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN DIFERENCIADA (2007) *El tratamiento del género en la escuela: I Congreso Internacional sobre Educación Diferenciada*, celebrado en Barcelona del 20 al 22 de abril de 2007. European Association Single-Sex Education.

DEGOEDE, Daniel (1984) *Social Nudism and Body Concept*. Diss. Saybrook Institute.

ETXEBERRIA, Joseba Koldo (2015) Deporte y sexismo en Educación Física, *Cuadernos de Pedagogía*, 457, junio, 84-88.

ETXEBERRIA, Joseba Koldo (2017) La ducha en Educación Física, actividad para la mejora de la imagen corporal y la autoestima en las chicas, *Revista Boletín REDIPE*, octubre, volumen 6, nº 10, pp 77-88, ISSN 2266-1536. En línea: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/389>

ETXEBERRIA, Joseba Koldo (2018) Sexismo y actividades físico-motrices en Educación Física, *Revista ATLANTE, Cuadernos de Educación y Desarrollo*, marzo. En línea: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/03/sexismo-educacion-fisica.html>

ETXEBERRIA, Joseba Koldo (2019) Beneficios psicológicos y sociales de los vestuarios sexualmente mixtos en las clases de Educación Física, *Revista Boletín REDIPE*, abril, volumen 8, nº 4, pp 130-155, ISSN 2256-1536. En línea: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/734>

ETXEBERRIA, Joseba Koldo y UNZUETA, Ohian Beltz (2019) Sexismo hacia los profesores en los vestuarios de las sesiones de Educación Física, *Revista ATLANTE, Cuadernos de Educación y Desarrollo*, marzo. En línea: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/03/index.html>

JUNTA DE ANDALUCÍA (2014) Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, nº 139. Recuperado el 18/07/2014 de: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2014/139/1>

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y DEPORTE (2020) Pruebas Físicas de Acceso, UPV/EHU. En línea: <https://www.ehu.eus/es/web/hezkuntza-eta-kirol-fakultatea/sarrerako-proba-fisikoak> (suspendidas excepcionalmente el año 2020 debido a la crisis sanitaria relacionada con la covid 19)

L., M. (2008) *Un colegio de Cardedeu propone que los niños y las niñas utilicen duchas mixtas*, 20minutos.es. Recuperado el 29-09-2008 de: <http://www.20minutos.es/noticia/415622/0/duchas/mixtas/colegio/>

NACIONES UNIDAS (1948) *La Declaración Universal de Derechos Humanos*, París, 10 de diciembre. Recuperado de: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

STORY, Marilyn (1984) Comparisons of Body Self-Concept between Social Nudists and Nonnudists. *Journal of Psychology*, 118.1, 99-112.

UNESCO (1960) *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*, París, 14 de diciembre. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

7.

VERDADES VELADAS

Liliana Vergara Zambrano⁶

Email: lvergara@bellasartes.edu.co

Teléfono: 3127735360

Institución: Bellas Artes Institución Universitaria del Valle

Localidad: Valle del Cauca, Colombia

Resumen

El proyecto de investigación creación titulado *Verdades veladas*, responde a los procesos creativos en las artes, donde se vinculan y se establecen conectores entre un lenguaje investigativo basado en el acto de preguntarse e intentar buscar respuestas, en este caso, sobre las dinámicas de poder que se establecen entre las diferentes naciones, en la lucha por conquistar al otro o simplemente tener al otro bajo su dominio; a su vez, el valor desde la creación es lo que alude a la concreción de ideas y la elaboración del medio técnico que responde a una imagen que contiene elementos simbólicos, en este caso, *el huevo*, pieza escultórica que se presenta como contendor de vida, de caos y de cambio; lo que permite establecer conexiones a través del cableado eléctrico, sistema del cual se conectan; es así, como cohabitan la forma, el texto/significado para recrear la compleja relación de un sistema biológico que se encuentra hoy día, colapsado ante una pandemia que cambiará la ruta y los nuevos intereses de poder de los gobernantes.

Estos procesos de creación, permiten que el artista navegue y se de licencias donde la exploración y los conectores teóricos establecen nuevas rutas y formas de presentarse.

⁶ **Biografía:** Profesional en las Artes Visuales. Docente, artista e investigador con 25 años de experiencia. Ha liderado procesos de investigación en las artes, a su vez ha representado al país en varios eventos de carácter artístico internacional aportándole a la docencia y a su labor como artista.

Palabras claves

Poder, creación, continente, vida, experiencia.

Verdades veladas

En tiempos de pandemia, de crisis global, el mundo y el hombre se debaten entre *verdades veladas*, donde la ciencia como mecanismo de salvación y las naciones predominantes: Estados Unidos, China, Rusia, Reino Unido y Alemania luchan y cabalgan contra el tiempo en búsqueda de soluciones ante ese pequeño e invisible virus, que se presenta como un nuevo microorganismo con cableados y extensiones que emanan de su cuerpo para irrumpir y fracturar al ser humano, un ser frágil, en el cual todos asistimos a percatarnos de nuestra propia vulnerabilidad ante este virus denominado COVID 19⁷.

Verdades veladas es un proyecto de investigación/creación donde el investigador/artista realiza una exploración en la cual en primera instancia, establece una serie de conexiones de contexto histórico al inicio de la búsqueda para situar su punto de vista como individuo latinoamericano; ante una problemática que evidencia el poder de las potencias en el mundo, y como la lucha por apoderarse del otro, bien sea, por bloqueos de orden económico, político, social o religioso permean y debilitan la economía principalmente de los países subdesarrollados, como lo es en este caso, los países latinoamericanos. Lo que lleva a realizar un recorrido sobre la importancia y el impacto de la colonización en América; continente donde marcó el devenir de la sociedad y del sistema que actualmente somos partícipes. En ese entonces, América, un mundo por descubrir con una cultura basada en las creencias de dioses, adoración a representaciones y símbolos antropomórficos y zoomorfos; España, una cultura asentada en las creencias religiosas católicas, donde existía en la sociedad las llamadas Monarquías con sus reyes y sus descendientes, cuestión que al tiempo actual sigue en vigencia; además, de ser consiente en esta investigación de toda una amalgama histórica de tradición en las artes que, permite establecer una serie de análisis en función del cambio del pensamiento, principalmente a partir de la

⁷ Enfermedad infecciosa causada por el coronavirus

Revolución Industrial (1740 y 1840), lo que reseñó en las sociedades, el uso de las tecnologías.

En el proceso de relacionar la historia y la creación-exploración del proyecto *Verdades veladas*, se tiene como eje conector la hibridación cultural de dos mundos paralelos en el siglo XXI, es decir, la relación que se establece en primera instancia con relación a Latinoamérica y Europa, lo que determina grandes intereses en los cuales, desde del contexto español por ejemplo, la fuerza de la iglesia, de los reyes en la sociedad, la opulencia y las riquezas, hace que el investigador creador se fije tanto en los materiales como en las imágenes simbólicas que se develan en las construcciones arquitectónicas de los castillos, los palacios, donde comienza a encontrar una serie de figuras que funcionan como iconos que representan una época, un estilo, un poder.



Imagen 1. *Catedral de la Almudena*. Fotografía donde se observan elementos y símbolos de poder eclesiástico. Vergara (2005)⁸

Es así, como el recorrido y visita a La Catedral de la Almudena en Madrid, España es el comienzo para recopilar y sistematizar información que ofrece al creador puntos de tensión significativos a la hora de elaborar el proceso creativo. Esto conlleva a realizar una clasificación de la información por contraste entre la cultura Latinoamericana y la europea, en la cual se realiza una exploración en función del

⁸ Fotografía realizada por Liliana Vergara, a la Catedral La Almudena. La Catedral de La Almudena o Catedral de Santa María La Real de La Almudena es la sede episcopal de la diócesis de Madrid. Se trata de un templo de 102 metros de longitud y 73 de altura con una mezcla de diferentes estilos: neoclásico en el exterior, neogótico en el interior y neorrománico en la cripta (EcuRed contributors, 2020)

término identidad, de la apropiación de ciertos símbolos del arte precolombino, de la selección de imágenes, de iconos y signos de la modernidad. En el desarrollo, se recogen elementos importantes como: la figura del doble yo, imágenes de santos, la pintura plana como antecedente del arte prehispánico; dispositivos que sirvieron en un principio para establecer puntos de tensión.

El proceso investigativo evidencia un encuentro y choque cultural, es decir, hay un encanto por redescubrir lo conocido, la historia y sus imágenes, y de cierto cuestionamiento hacia la importancia de la cultura española sobre América en el periodo de la colonia; esto genera un contrapunteo visual e histórico que permite girar el proyecto hacia una mirada desde la periferia, para dar inicio a historias cargadas de cierto realismo mágico⁹ que, dieron inicio a un proyecto que llama a cuentas no solo a la relación entre América y Europa, sino que convoca los cinco continentes: Asia, África, Oceanía, América y Europa; esto se da y se fue ajustando por la relación y la hegemonía de poder que se fue evidenciando en la búsqueda de conectores y relaciones históricas acerca del crecimiento y expansión de las naciones.

El proyecto al dar este giro y convocar un contraste que vincula las relaciones de dominio, donde se comienza a describir y a acentuar el proceso que llamamos globalización, como lo menciona Canclini (1995):

El proceso que comenzamos a describir como globalización puede resumirse como el pasaje de las identidades modernas a otras que podríamos nombrar, aunque el término sea cada vez más incómodo, como posmodernas. *Las identidades modernas eran territoriales y casi siempre monolingüísticas.* Se fijaron subordinando a las regiones y etnias dentro de un espacio más o menos arbitrariamente definido, llamado nación, y oprimiéndola bajo la formas que le daba su organización estatal a otras naciones (p.30).

Esto va a determinar una fase en el cual se hace relevante la relación entre la creación basada en la indagación sobre el término poder, y la experimentación mediante el abordaje técnico que permite a través de la escultura construir un

⁹ Término del novelista Gabriel García Márquez

simbolo que recoge las inquietudes, preguntas y reflexiones, dando a lugar al ensayo y el error, a lo cual Ballesteros (2018) menciona:

Además, hoy por hoy la experimentación es reconocida como fundamental tanto en la investigación científica como en la práctica creativa, porque es a través de los sentidos y de la interpretación de los estímulos externos que el ser humano conoce, construye el mundo y propone nuevos conocimientos. Por eso la experimentación y la exploración son procesos que han sido apropiados tanto por la ciencias como por las disciplinas creativas, y que se desarrollan, en cada una, de acuerdo con sus especificidades de búsqueda y propósitos (p. 19).

Lo que da cauce a una metodología como refiere Ballesteros (2018), apoyada en la praxis, lo experiencial y lo cognitivo, en la primera, el contacto con los materiales y diferentes soportes y técnicas sugieren nuevas y múltiples opciones en la creación. Lo experiencial, convocan a narrativas tanto de la obra como del espectador que hace activar el proyecto mediante una experiencia determinada. Posteriormente, se alude a lo cognitivo afectivo, debido a la elaboración personal de conocimiento por parte del espectador acerca de las emociones que se generan del contacto con la obra. A su vez, se hace necesario establecer una investigación propositiva, lo que permite en todo el desarrollo y análisis construir un proceso dialéctico en función de entender las relaciones de potestad, los métodos y herramientas; es decir, se establece dos instancias que dialogan con la creación, el método, la historia, el artista y el espectador, la primera basada en la experiencia y la correlación de ideas del creador-artista, y la segunda, el espectador como detonante de la obra, quien imprime sus emociones relacionadas con su conocimiento personal. Además, de un proceso donde el vínculo con el archivo documento fue importante en el desarrollo de la investigación, cuyo inicio fue la catalogación de información, de imágenes relevantes tanto para el proceso creativo como teórico.

En este complejo proceso de investigación creación se asume lo planteado por Borgdorff (2010):

No asume la separación de sujeto y objeto, y no contempla ninguna distancia entre el investigador y la práctica artística, ya que ésta es, en sí, un componente esencial tanto del proceso de investigación como de los resultados de la investigación. Este acercamiento está basado en la idea de que no existe ninguna separación fundamental entre teoría y práctica en las artes. Después de todo, no hay prácticas artísticas que no estén saturadas de experiencias, historias y creencias; y a la inversa, no hay un acceso teórico o interpretación de, la práctica artística que no determine parcialmente esa práctica, tanto en su proceso como en su resultado final. Conceptos y teorías, experiencias y convicciones están entrelazados con las prácticas artísticas y, en parte por esta razón, el arte es siempre reflexivo. De ahí que la investigación en las artes trate de articular parte de este conocimiento expresado a través del proceso creativo y en el objeto artístico mismo” (5).

Ahora bien, con respecto al proceso y método creativo se establecen unos conectores con relación a los continentes, donde se decide que, a través del símbolo del huevo como contenedor de vida, es el elemento que establece comunicación en función del cableado o ductos que se interconectan mediante un toma corriente, del cual Asia, África, Oceanía y Europa se abastecen de energía, mientras América es un universo apartado que coexiste por sí mismo.

En el proceso creativo, se realizan experiencias con fibra de vidrio para obtener la forma, se inicia con la elaboración de una talla de un huevo en icopor para posteriormente obtener un molde en escayola, y de allí, pasar a la fibra de vidrio y obtener la escultura.



Imagen 2. *Verdades veladas*. Fotografías del proceso de elaboración de los huevos. Vergara (2005)

La necesidad de representar universos permite la creación de elementos escultóricos que irrumpen un espacio, en esta medida surge el símbolo del huevo. La obra formada por 5 módulos ovoides, que en una visión primigenia permite hacer referencia sobre la episteme de lo germinal, al objeto que contiene algo que crece y se transforma; da inicio a esta lectura inicial que permite avanzar a través del ojo del espectador, estableciendo relaciones más dinámicas, donde esta construcción elemental accede dilucidar en conjunto a un carácter de unidad donde la materia: fibra de vidrio con resina y poliéster, le confiere a cada módulo un peculiar carácter semiorgánico, dándole a todas las unidades similares características de transparencia y tamaño, pero por su aplicación, les concede diversos niveles de opacidad y brillo.



Imagen 3. *Verdades veladas*. Fotografía del proyecto. Vergara (2005)



Imagen 4. *Verdades veladas*. Fotografía del proyecto. Vergara (2005)

Cada uno de los huevos ha sido intervenido con textos, algunos de los cuales surgen del mismo material y otros son logrados de lectura directa o indirecta: uno de ellos contiene la palabra *silencio*, esta aparece perforada en el material dejando ver su lectura en la proyección, asociándose este al continente *Áfricano*, otro ejemplo se aplica al texto en chino, *el dragón dormido*, que se encuentra impreso en la fibra de vidrio junto con la frase *todos somos mundo* lograda por medio de perforaciones en las paredes del objeto aludiendo a *Asia*, como también, en otro de los huevos se halla la palabra *agua*, la cual representa a *Oceanía*, esto permite acceder a la interpretación para suscitar connotaciones individuales, tanto del creador como del espectador.

Esta propuesta habla de un mundo construido y habitado por personas, de la necesaria migración universal; asume el valor de reconocimiento del otro, generando dimensión política y social, distanciándola del carácter frío y ausente del modelo de representación hegemónica. Una obra que dialoga sobre los seres humanos y la sociedad, sobre la integración de un mundo conformado por individuos, por valores originales e interrelacionados, por las redes humanas necesarias para permanecer; de la fuerza de un elemento individual capaz de auto representarse y además, de configurarse dentro de un entorno que le permite sobrevivir, evitando con el tiempo el caos oscuro y solitario; pero que al día de hoy, en pleno siglo XXI nos encontramos asistiendo a un universo atravesado por una pandemia, lo que nos tiene en un punto de quiebre ante la incertidumbre, pero como lo expresa *Verdades veladas*, la vida es la única fuerza que mantiene a este universo en pie de búsquedas y de alianzas entre el hombre, la ciencia, la tecnología y el ecosistema para contener en el huevo o embrión la esperanza del cambio.

Bibliografía

Borgdorff, H. (2010), [2006]. El debate sobre la investigación en las artes. Cairon. (13) 25-46.

Canclini, N. G. (México,D.F). *Consumidores y Ciudadanos.Conflictos multiculturales de la globalización*. 1995: Grijalbo.

EcuRed contributors. (28 de Noviembre de 2020). *Catedral de La Almudena*. Obtenido de https://www.ecured.cu/Catedral_de_La_Almudena: https://www.ecured.cu/index.php?title=Catedral_de_La_Almudena&oldid=3403312

Melissa Ballesteros Mejía, E. M. (2018). *Investigación y creación: las dos caras de una misma moneda*. Bogotá: Universidad El Bosque.

Imágenes

Imagen 1. Catedral de la Almudena. Fotografía donde se observan elementos y símbolos de poder eclesiástico. Vergara (2005) 162

Imagen 2. Verdades veladas. Fotografías del proceso de elaboración de los huevos. Vergara (2005)..... 166

Imagen 3. Verdades veladas. Fotografía del proyecto. Vergara (2005)	167
Imagen 4. Verdades veladas. Fotografía del proyecto. Vergara (2005)	167

8.

LA RELACIÓN ENTRE: TEATRO DE MUJERES Y VIOLENCIA

THE RELATION: THEATER OF WOMEN AND VIOLENCE

Luz Elena Luna Monart¹⁰

Resumen

Este texto realiza una breve aproximación a la relación teatros de mujeres y violencia en el contexto colombiano, relatando el contexto en el que surge el teatro de mujeres en Colombia y de qué manera y para qué fines se ha realizado este tipo de teatro.

Finalmente, el texto pone de presente la necesidad de establecer un vínculo discursivo entre teatro- mujeres e identidades de género, teniendo como eje la perspectiva de género, para que la experiencia del teatro de mujeres no se convierta en un relato que reproduce y legitima categorías propias del discurso social hegemónico, justificando las violencias que cuentan las mujeres en el escenario, sino que por el contrario, se convierta en el punto de partida para la construcción de nuevos conocimientos que aporte a la reconstrucción de una sociedad azotada por la violencia durante décadas.

¹⁰ **Email:** lunamonart@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4488-4691>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=Yky5jcMAAAAJ&hl=eso>

Magister en Educación con énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario. Doctoranda en Humanidades en Línea de Estudios de Género. Profesora de medio tiempo en Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle y actualmente Coordinadora de Investigaciones de la Institución.

Palabras claves: Teatro de mujeres, violencia, identidades de género

Abstrac

This text makes a brief approach to the relationship between women's theaters and violence in the Colombian context, relating the context in which women's theater arises in Colombia and in what way and for what purposes this type of theater has been performed.

Finally, the text highlights the need to establish a discursive link between theater-women and gender identities, having as its axis the gender perspective, so that the experience of women's theater does not become a story that reproduces and legitimizes categories characteristic of the hegemonic social discourse, justifying the violence reported by women on stage, but on the contrary, it becomes the starting point for the construction of new knowledge that contributes to the reconstruction of a society plagued by violence for decades.

Keywords: Women's theater, violence, gender identities

La relación *Teatro - violencia* en Colombia, surge ligada a la llamada *dramaturgia de la violencia* que, emparentada con el surgimiento del *Movimiento del Nuevo Teatro*, nace con la necesidad de representar un teatro propio, comprometido con la realidad del país para representar las problemáticas y los sueños colombianos (Ministerio de cultura; Teatro inverso, 2013).

Este *nuevo teatro* desarrolla un estilo de trabajo para los montajes denominado creación colectiva¹¹, donde se establece una nueva relación con el público, comprometido con reivindicaciones sociales, en la época en que se vivió la violencia política, fruto del enfrentamiento entre liberales y conservadores, mencionada como LA VIOLENCIA —con mayúscula— (Rizk, 2011). Ejemplo de

¹¹ Es un método de trabajo que rompe con la forma tradicional de montaje, generando una nueva relación con el público; identificado con una dramaturgia no aristotélica, rompiendo la unidad de tiempo, de lugar e introduciendo temáticas más cotidianas protagonizadas por antihéroes (García, 1994)

ello se podrían mencionar obras como “Los papeles del infierno”¹² y “La denuncia” del Teatro Experimental de Cali (TEC), dramaturgia de Enrique Buenaventura donde se observan rasgos de la identidad colombiana en la que aparece ya las luchas de clase visibles en la conformación de los movimientos campesinos que se gestaron en Colombia desde los años 50 (Rizk, 2011); otra obra fue “Las bananeras” del grupo Los Comunes, dirigido por Jaime Barbini¹³; y posteriormente estará “Guadalupe años 50”¹⁴ del grupo la Candelaria y otras más.

Posteriormente en Colombia, la permanente convergencia de distintas violencias propicia en los años noventa una época de producción artística ligada al tema de la violencia como inspiración para la creación de obras. Es así como diferentes dramaturgos y grupos profesionales de teatro se han interesado en trabajar a partir de acontecimientos tocantes a la realidad atravesada por la violencia, dando como resultado obras centradas en la temática del conflicto armado, la soledad del hombre contemporáneo, los asesinatos y las desapariciones, y últimamente temas relacionados con las violencias contras las mujeres y los feminicidios; entre otros temas relacionados con hechos que a diario ocurren en Colombia.

En este contexto fue desarrollándose un ambiente propicio para que las mujeres, por primera vez en Colombia, tuvieran una gran influencia en el teatro, no solo como actrices, sino en la dramaturgia y en la conformación y dirección de grupos. (Lamus, 1999).

Se le llama teatro de mujeres¹⁵ al trabajo escénico y dramático realizado desde la mirada de las mujeres, reflejando sus propios sentires sin tener la mirada

¹² Una colección de obras de mediana y corta duración, basada en la violencia política vivía en Colombia las décadas de los años 50 y 60

¹³ Este grupo estaba conformado por jóvenes que vivían en un barrio popular; la obra representa la huelga de las bananeras en el año 1928 (García, 1994)

¹⁴ Narra el periodo de violencia de los años 40 en Colombia, a partir de la muerte de Guadalupe Salcedo, líder llanero de la guerrilla liberal

¹⁵ Entre las precursoras en Colombia del teatro de mujeres se pueden mencionar, cuatro: Patricia Ariza del Teatro La Candelaria y actualmente directora de la Corporación Colombiana de Teatro (CCT) en Bogotá; posteriormente Lucy Bolaños y Pilar Restrepo con el Teatro La Máscara en

masculina como mediadora (Lamus, 1999). En este sentido, sus montajes trabajan el tema de la identidad femenina y la relación de subordinación de la mujer frente al hombre, la violencia contra las mujeres y muchos otros temas que van naciendo de sus relatos cotidianos. (Restrepo, 1998).

El teatro de mujeres —y el teatro colombiano en general—, se ha caracterizado por ser un espacio que saca a la luz historias cotidianas cargadas de violencia que la historia oficial no se atreve a mencionar, “donde se escudriñan las causas y las consecuencias de la guerra, donde se realizan los ritos fúnebres negados a los desaparecidos, donde se llora y se ríe de la tragedia que flagela el país” (Jaramillo, 2008: 484). Ligado a la dramaturgia de la violencia, este tipo de teatro permite recordar, elaborar el dolor dejado por la violencia, sensibilizar públicos e instalar nuevos códigos artísticos (Lamus, 2014) donde se trabaja con artistas y con mujeres víctimas de violencia que no están vinculadas al teatro de manera permanente, pero que encuentran en este espacio el lugar para hablar de sí mismas, para expresarse, para sanar y ser reconocidas por un público que las aplaude (Luna, 2011).

El Teatro como Mediador en Contextos de Violencia

Ahora bien, paralelo a este discurso de que el arte es mediador y ayuda a reconstruir lo social en contextos de violencia, también está la idea de que provoca la violencia, de que no respeta normas y, por tanto, dado que es constructor de subjetividades, hay arte que debe ser prohibido. Ochoa (2006) sostiene que la censura y prohibición del arte es la negación de problemáticas sociales a las que el Estado no da respuesta, ni resuelve de manera efectiva, tales como: la pobreza, la exclusión, el desplazamiento, la violencia en sus diversas manifestaciones, el narcotráfico, la exclusión social, las discriminaciones sexuales, entre otras. Pero:

Cali se pensarían en su momento un teatro feminista más comprometido políticamente; y Beatriz Camargo con El Teatro Itinerante del Sol en Villa de Leyva. Actualmente, paralelo a estos grupos, han surgido casas culturales ubicadas en sectores populares de la ciudad de Cali que trabajan con las mujeres, en su mayoría víctimas de violencia.

¿qué implica pedirle al arte que reconstruya lo que la violencia y la falta de presencia del Estado, ha destruido?

Actualmente el teatro se convierte cada vez más en un espacio de reconstrucción y elaboración de duelos que permite construcción del tejido social (Luna, 2012). Estos trabajos realizados desde el teatro han generado una relación muy cercana entre realidad y dramaturgia, propiciando que grupos profesionales deriven hacia el trabajo comunitario mediante diferentes formas de creación, producción y pedagogía escénica.

El surgimiento de la Ley 1448 del 2011 de Recuperación de Víctimas, el Estado viene financiando proyectos que permiten socializar los procesos realizados hasta el momento en el marco de esta Ley, visibilizando el trabajo de grupos de teatro que han integrado la población desplazada en sus montajes; sin embargo, es importante anotar que la perspectiva de género en estos montajes teatrales realizados para procesos de recuperación y reconstrucción de las secuelas que deja la violencia, aún no es tomada en cuenta como prioridad. Tal situación, evidencia la importancia y la necesidad de establecer un vínculo discursivo entre teatro- mujeres e identidades de género, teniendo como eje la perspectiva de género, pueda incidir en la recomposición —reconstrucción— de historias en el ámbito teatral, visibilizando particularidades propias de la experiencia de las actoras.

De allí la necesidad de ubicar las particularidades de las relaciones de género que caracteriza cada contexto, cómo está determinada la experiencia y las situaciones de las mujeres y de los hombres (Lagarde, 2011), no sólo en cuanto a sus roles asignados, sino también en la distinción de su diferencia sexual (Scott, 2011), para comprender cómo se establece y se naturaliza la violencia contra las mujeres. Al respecto, es necesario no dar por sentado lo que significa “mujer”, sino problematizarlo y abrirlo a múltiples significados (Butler, 2002), ya que “no hay una esencia de ser mujer que aporte un sujeto estable para nuestras historias; sólo existen iteraciones sucesivas de una palabra que no tiene un referente fijo y por lo tanto no significa siempre lo mismo” (Scott, 2011: 99).

Por eso es importante indagar qué quiere decir mujer para determinadas mujeres. Y si estas representaciones escénicas¹⁶ muestran el lugar de la mujer en la violencia que se vive actualmente en Colombia, a partir del conflicto armado colombiano, convirtiendo la obra en un testimonio desgarrador que visibiliza aspectos de la violencia contra las mujeres; quedarse solamente con la obra como experiencia estética, conocer algunas realidades en este caso de la violencia contra las mujeres, es correr “el riesgo de [quedarnos con] una sola historia” (Adichie, 2009), con un significado estereotipado de lo que es mujer y lo que es violencia. Al mismo tiempo, debemos desmitificar también la presuposición de que la voz de las propias actrices construye per se la verdad de la historia (Scott, 2001).

De lo contrario, podría pasar que la experiencia del teatro, en lugar de ser el punto de partida para la construcción de conocimiento, se convierta en un relato que reproduce y legitima categorías propias del discurso social hegemónico, tomando “como evidentes las identidades de aquellos cuya experiencia está siendo documentada y de este modo [naturalizando] su diferencia” (Scott, 2001: 47).

Por el contrario, preguntarse por la experiencia de este tipo de representación teatral, implica sacar a la luz las consecuencias que trae para sus vidas y comprender bajo qué discursos y prácticas se ha posicionado dicho discurso escénico, produciendo la experiencia que ellas cuentan como mujeres afrodescendientes: ¿qué las hace diferentes? ¿Qué hace posible que estas mujeres vivan estas violencias cotidianamente en sus vidas?

De allí que la pregunta por las identidades de género resulte importante y necesaria en un tipo de teatro donde las mujeres víctimas de violencia son quienes cuentan sus propias historias en el escenario y representándose ellas mismas.

¹⁶ Entre algunas obras contemporáneas caleñas, se podrían citar: “Nadie nos quita lo que llevamos por dentro” (2006); “Perdón y olvido” (2015) del grupo Aves del Paraíso del teatro La Máscara; “Re-existiendo” (2014) del grupo El bacao de la Casa Cultural el Chontaduro; “Bojayá masacre y olvido” (2014) del grupo Jóvenes creadores del Chocó, entre muchas otras obras.

REFERENCIAS

- Adichie, C. (2009). The danger of a single story [Video file].
- Camacho, S. (2006). Cuando las puertas se cierran: de Buenaventura a Freidel, Rubiano y Viviescas. *Paso de gato. Año 5. N° 24*, 21-23.
- Diéguez, I. (2013). *Cuerpos sin duelo. Iconografías y teatralidades del dolor*. Córdoba: Documenta/Escénicas.
- García, S. (1994). *Teoría y práctica del teatro*. Bogotá: Teatro La Candelaria.
- Jaramillo, M. M. (Abril - Junio 2008). Las mujeres y la guerra. *Revista Iberoamericana, Vol. LXXIV, No. 223*, 483-495.
- Jaramillo, M., & Osorio, B. (2004). El legado de Enrique Buenaventura. *Revistas de Estudios Sociales*, 107-112.
- Lagarde, M. (2011). Sinergia por nuestros derechos humanos. Ante la violencia contra las mujeres en España, Guatemala y México. *Pensamiento Iberoamericano N° 9*, 63-84.
- Lamus, M. (1999). Variedad cultural en los años noventa. *Boletín cultural y bibliográfico*, 121-163.
- Lamus, M. (2014). Escenarios de la memoria. En M. D. CULTURA, *Luchando contra el olvido. Investigación sobre la dramaturgia del conflicto. Segunda parte* (págs. 17-32). Bogotá.
- Luna, L. E. (2011). Desplazamiento, teatro de mujeres y nuevas actoras sociales. *Revista La manzana de la discordia. Vol 6, No. 2*, 25-41.
- Luna, L. E. (2012). Desplazamiento, teatro de mujeres y nuevas actoras sociales. *La manzana de la discordia*.
- MINISTERIO DE CULTURA. (2012). *Luchando contra el olvido. Investigación sobre la dramaturgia del conflicto. Primera parte*. Bogotá.

Ochoa, A. M. (2003). Sobre el estado de excepción como cotidianidad: Cultura y violencia en Colombia. *Signo y pensamiento*, 51-69.

Restrepo, P. (1998). *La máscara, la mariposa y la metáfora. Creación teatral de mujeres*. Cali: Teatro la Máscara.

Richard, N. (Agosto de 2009). *Hemisferic Institute E-misférica*. Obtenido de <http://hemi.nyu.edu/hemi/es/e-misferica-62/richard>

Rizk, B. (2011). Enrique Buenventura (Cali 1925-2003). *Revista de Estudios Colombianos N° 37-38*, 23-29.

Scott, J. (2001). La experiencia. *Revista La Ventana*, (13), 42-73.

Scott, J. (2011). El género: ¿todavía una categoría útil para el análisis? *Revista La Manzana de la Discordia*, 95-101.

THE MAGDALENA PROJECT. Red Internacional de Mujeres de Teatro. (21 de 09 de 2011). *El Proyecto Magdalena*. Obtenido de <https://themagdalenaproject.org>

9.

EL YO DEL ESTUDIANTE ACTOR EN LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA ECOSISTÉMICA: HACIA UN INTELIGIR SINTIENTE PLURIVERSAL

Jesús María Mina

Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle

Facultad de Artes Escénicas – Departamento de Investigación de Pedagogía en
Artes Escénicas DIPA.

Grupo de Investigación en Artes y Poblaciones – Ginartep

dipa@bellasartes.edu.co

Palabras claves yo del estudiante, experiencia artística, ecosistémico, pluriversal.

Resumen: El presente escrito da cuenta de la exposición que en formato video, realicé en el evento de Redipe. Trata de examinar, como acercamiento general, a la pregunta por la subjetivación en los procesos educativos de artes escénicas, en relación ecosistémica.

Hablar del *yo del estudiante actor en la experiencia artística ecosistémica: Hacia una inteligencia sintiente pluriversal* en un seminario de arte y educación puede aparecer un poco dudoso o, quizá, rimbombante. Sin embargo, lo que pretende es requerir la atención en cuestiones claves acerca de la relación que aquí se convoca, examinar la subjetivación en la formación artística como cuestión imprescindible y su articulación con un aquí y un ahora, en términos de la relación histórica y de habitabilidad. También nos hace recordar que mi lugar está dado como profesor en una institución cuya naturaleza es la formación de formadores y de artistas a nivel de la educación superior.

Por lo cual, se atiende al llamado que en toda Latinoamérica hemos aceptado de pensarnos y preguntarnos por nuestro somos, dando elementos críticos para la transformación. Entonces, el yo en experiencia alude a una dinámica de vida que

apuesta por un algo que se sabe, al recorrerse cada paso se vive como un acontecer educativo y, al viajar, nuestros paisajes van disponiendo mundo, en tanto saber y en tanto relación y articulación con, uno mismo y su exterioridad, por eso es ecosistémica.

Así acude a diferentes corrientes, nociones y proyectos que han incursionado en este sentido, por nombrar algunas: la educación popular latinoamericana, la pedagogía crítica, la filosofía de la liberación, la interculturalidad crítica como proyecto, lo decolonial entre otros más. Pero también, a los campos artísticos cuyo cometido es indagar y deambular por las epistemes nuestras y que en nuestro continente desde hace ya un buen tiempo han incursionado por la pregunta de lo inmediato que nos constituye. Ejemplo, cuando el teatro en Colombia se hace la pregunta por las dramaturgias nacionales comienza una carrera que, recurriendo a las fuentes de otros países y continentes, los ve como influencias y referencias para empezar un reconocimiento propio y de apropiación, para el desarrollo de un punto de vista artístico distintivo. Me hace recordar lo planteado en el libro de Teoría teatral de Santiago García cuando dice:

En toda experiencia artística, si se está atento al proceso que al resultado, aparecen, por lo general, dos elementos antagónicos: los elementos teóricos y los prácticos del proceso creador, y que, por el mismo hecho de ser conflictivos, son los que le dan la dinámica y el interés, casi de aventura, que tiene todo quehacer artístico. En el resultado, es decir, en la obra de arte terminada, es muy difícil desentrañarlos, pero como antes decíamos, durante el proceso de elaboración de la obra se puede, y me parece que se debe, hacer un seguimiento de su presencia. (García: 21)

En varias partes de este libro se recalca la importancia, tanto del proceso para la realización de la obra, como de la obra misma. Es un algo inseparable si de hablar de teatro se trata. Sabemos que durante el proceso se hace una lectura o indagación de realidad. Es el momento de la investigación o búsqueda de fuentes frente a la idea o proyecto que es conexo con la realización artística. Momento de

la exploración contextual y artística. Al presentar la obra es cuando se inicia todo el proceso de enriquecimiento con el público, pero para muchos de quienes se dedican a lo teatral, se sabe que es cuando comienza una etapa de trabajo escénico de fortalecimiento y maduración escénico. Entonces, lo que hace García es un llamado a experimentar la práctica y lo teórico como algo constitutivo del teatro, plantea que:

Es necesario reexaminar el hecho artístico, analizarlo, tanto en su carácter de objeto realizado, como en su proceso de realización... No se trata de negar las materias que conforman el espectáculo, sino de, por un lado, reubicarlas en sus relaciones complejas y variables según cada espectáculo, y, por otro, considerar que cada una de ellas está a su vez constituida por la díada teórico-práctica... (Pág. 23)

En la relación arte y educación tanto la forma como el contenido, el proceso, sus resultados y productos son elementos que hacen parte de lo artístico como experiencia. La obra facilita una conexión más con el público, por ejemplo. Todo el proceso de pensar, de generar la obra es fundamental en lo investigativo, experimental o de trabajo situado. Entonces, la experiencia artística en lo formativo es algo complejo que entrama realidades, mundos, lecturas, intereses, visiones tanto del afuera como del adentro.

Es claro los nexos que tienen las palabras experiencia, ecosistémico y pluriversal con referentes como Stuart, Buenaventura de Sousa y sus desarrollos acerca de la universidad del siglo veintiuno que se reconoce y trabaja de manera pluriversal, es decir, reconoce los diferentes saberes que pueden entrar en conversación para cooperar en lo convocado para un pensamiento y desarrollo otro del sur. En lo artístico la creación colectiva con sus diversos matices, tanto desde su génesis como en sus múltiples posibilidades de actualización. En las búsquedas de jóvenes que le apuestan a una dramaturgia y a una teatralidad situada y, como algunos la nombran, expandida y que ve en la cotidianidad una fuente inagotable para lo artístico.

Con respecto a la enseñanza del teatro en un acontecer, como acontecimiento, es la invitación a que sea vivida en tanto experiencia estética que despliega las puertas para sí mismo en tanto fuera de sí, como ser social-cultural. Por lo cual, no es cualquier experiencia, es conveniente destacarlo, es experiencia para la invención, la producción o, dicho de otra manera, la construcción de cultura desde la expresión situada de belleza a través de la práctica artístico teatral. Así lo artístico es una práctica estético cultural que relata esa mirada de los mundos que nos habitan y habitamos. Habitabilidad que no es solo obra de arte sino también recorrido, pregunta, provocación.

Considero necesario pensar desde la estética la visión de arte, el yo como existente relacional ecosistémico, por lo cual, es problematizar el antropocentrismo, más en el arte que, en la denominada cultura occidental y desde la modernidad europea, ha tratado de universalizar una visión teodicea del arte desde el concepto de creación. Por lo cual, se requiere pensar el arte, la estética, la educación en relación con lo situado, pero también con la imagen de ese yo escindido desde la res extensa. Lo cual pone en tensión lo aquí presentado como yo, pues no alude a un yo solipsista, es un yo mundo, un sí mismo experiencial de la cultura, de la habitancia. Ante todo, sin desdeñar la primera pregunta foucaultiana ética, planteada en las tecnologías del yo, que en la versión al castellano el traductor nos alerta haciendo una salvedad acerca de la traducción del título. Él refiere que la decisión de dejar el título “tecnologías del yo” obedece a la poca elegancia de un término que sería más apropiado “tecnologías del uno mismo”. Mercedes Allende Salazar¹⁷, como traductora, nos da el correspondiente de yo en inglés ‘self’, pero lo que más interesa de las observaciones es lo concerniente a que ese yo no corresponde al sujeto sino que se refiere al interlocutor interior del sujeto. Por lo cual, corresponde más a lo que decía anteriormente, un ser con y en el mundo por sí mismo.

Además, y lo siguiente lo leeré desde Deleuze:

¹⁷ (Foucault, 1995: 36)

Lejos de ignorar la interioridad, la individualidad, la subjetividad, han inventado el sujeto, pero como una derivada, como el producto de una «subjetivación». Han descubierto la «existencia estética», es decir, el doblez, la relación consigo mismo, la regla facultativa del hombre libre.¹⁸

Es en esta consideración del doblez que existe una pista para la actualización de lo subjetivo, no para el retorno llano a los griegos, sino crítico de pliegue en la construcción de historia del uno mismo. El doblez que, como pliegue, hace del afuera un adentro coextensivo, que permite al afuera no verse como un límite rígido, sino dinámico, en el cual se pueda hablar, del adentro y del afuera como un algo dialécticamente importante para la formación, pues la subjetivación, el sí mismo no es individualidad separada o solipsista.

El tema que siempre ha obsesionado a Foucault es más bien el del doble. Pero el doble nunca es una proyección del interior, al contrario, es una interiorización del afuera. No es un desdoblamiento de lo Uno, es un redoblamiento de lo Otro. No es una reproducción de lo Mismo, es una repetición de lo Diferente. No es la emanación de un YO, es la puesta en inmanencia de un siempre otro o de un No-yo. En el redoblamiento lo otro nunca es un doble, soy yo el que me vivo como el doble de lo otro: yo no estoy en el exterior, encuentro lo otro en mí («se trata de mostrar cómo lo Otro, lo Lejano, también es lo más Próximo y lo Mismo»).¹⁹:129

Por lo cual, hablar de subjetivación es preguntarse por consigo mismo y el afuera. Se trata de examinar, por lo tanto, las tensiones con el afuera, las condiciones de posibilidad para la construcción del uno mismo. Aquí recuerdo las palabras de la profesora Martha Peñalosa (2020) en su intervención en nuestro Primer Encuentro de Arte, educación e interculturalidad, hablando de la subjetivación desde el punto

¹⁸ (DELEUZE, 1985: 133, 134)

¹⁹ (DELEUZE, 1985 : 129)

de vista foucoultiano, llamaba la atención en la formación como transformación. Acentuaba además en la necesidad de que lo que se produce como el aprender y el enseñar pueda ser confrontado. Dicha confrontación atiende a cuatro claves importantes: el adentro -afuera; la interioridad -exterioridad.

Lo que lleva a pensar cómo la institución pone a funcionar el afuera en el adentro, para que no se produzca un encerramiento. El afuera, como fuerza, pueda sentirse en esa construcción de subjetividad, para que se pueda luchar. Así, el concepto de la formación está emparentado, desde esta actualidad con la construcción, con la transformación.

Exterioridad – interioridad que forma en la lucha de la interioridad y exterioridad, lo que tiene en su adentro y esa fuerza que se tiene para ser libre. Crear las condiciones de posibilidad para que lo anterior acontezca. Él en su ruta está sintiendo, viviendo como se producen las distintas relaciones que lo configuran. La tensión que hay en lo que la tensión de la institución le pone y lo que él quiere, lo que el exterior le ofrece y lo que él quisiera.

Por otro lado, la pregunta:

Cómo se llega a ser lo que se es, es la expresión de Nietzsche que más ayuda a entender la noción de ética ya planteada y por la cual el sujeto es obra, no es sustancia sino forma o potencia para nuevas formas de autosubjetivación. Aquí la función etopoética de los individuos (expresión tomada de Plutarco) tiene cabida y logra oportunamente su alcance filosófico en la medida en que cada quien se fabrica a sí mismo y es artífice de su propia subjetivación mediante la elección personal o autononornía reflexionada.:

De esta manera se concretan más la idea de ética como "estética de la existencia", y su correlato, la libertad como "forma de relación del individuo consigo mismo" además de la determinación del dominio sobre sí mismo en oposición a esclavitud. (:63)

Florián Bocanegra, Víctor en su texto La ética del cuidado de sí. Moral y ética de Foucault en la Revista de las ciencias del espíritu, núm. 144, 2006, pp. 59-70

Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá, Colombia. Y traigo a colación esta cita porque me permite señalar que es un yo que tiene en cuenta la exterioridad para poder ser en lo que es siendo, poder obrar en una estética de la existencia, donde leo lo estético como vida, lo bello que es vivir en libertad, por lo cual, la exterioridad imprecisa, pero el yo-mundo se relaciona y convive con ese mundo que, sabemos nos dialoga, por eso tenemos que aprender a conversar con él, pero también avanzando en una escucha primera hacia sí mismo.

Por lo cual, es el momento del examen, pero también de una consciencia en la construcción de sí mismo, en tanto cuidado de sí y preocupación de sí. En este tipo de construcción, el aula para la enseñanza en artes no puede quedarse en las cuatro paredes, no se puede confinar al estudiante a solo información. Lo primero, para poder ir hacia notar la existencia de sí y de sí con el mundo, es poder habitarlo. Por lo cual, considero que la enseñanza no es un simulacro, el aula estaría comprendida como un espacio público, tal como Richard Sander Peters, uno de los pioneros de la investigación filosófica de la educación, lo enuncia:

Lo central en educación no es la experiencia del maestro, ni la del mismo alumno, sino más bien la experiencia que pertenece a un mundo público que ambos pueden compartir. Ese mundo público incluye tanto el conocimiento que se ha ido adquiriendo a lo largo de los siglos, como los procedimientos críticos al través de los cuales este conocimiento se puede corregir y seguir desarrollando. (Teorías de la educación Bowen y Jobson :354)

Lo que establece Peters, es el reconocimiento de lo educativo como un encuentro conversacional, de diálogo frente al conocimiento como un algo público, como un algo que se construye en las relaciones de enseñanza. Un lugar de pensamiento y de construcción experiencial, en el sentido de Peters, de conocimiento, pero aquí vamos más allá, es un lugar del habitar y hacer mundo, pero el aula ya no puede ser solo un espacio físico o una virtualidad digital, es los mundos en los que habitamos y en los que nos encontramos, que nos habita y que habitamos.

Experiencia que nos experiencia frente al sí mismo, al nosotros y como huella inventiva que nos inventa.

Si hasta ahora hemos pensado la enseñanza en la vía del aprendizaje, y el conocimiento con el resultado de nuestra escuela actual, ¿por qué no intentar otra vía? ¿Por qué no, justo ahora que estamos viendo los productos y limitaciones de la vía del aprendizaje y el conocimiento? Si hasta ahora la enseñanza ha sido tan pobremente conceptualizada desde urgencias pragmáticas, instrumentales, empíricas; si su destino ha sido la eficiencia, el rendimiento, el logro, y su única relación estudiada la que la amarra al aprendizaje como interacción maestro-alumno, es preciso buscar nuevas conceptualizaciones que partan ya no de la transmisión de contenidos, del conocimiento, de la erudición, del saber hacer, sino del pensamiento como acontecimiento complejo. (Boom; 1991:16)

Puesto que, accedemos a la realidad por curiosidad, pero ésta curiosidad se diversifica en cuanto a la actitud de ir hacia ella, aquí podemos recordar lo que nos dice Dussel, una curiosidad cognitiva, curiosidad mística, curiosidad estética.

Lo educativo, entonces, corresponde desde la enseñanza artística como experiencia del yo-mundo a la producción cultural que da cuenta de ese acercamiento perceptivo en un inteligir sentiente a la realidad-Belleza como posibilidad humanizante. Lugar de huella del vivir que accede así, a lo propuesto por Boaventura de Sousa Santos, en el libro EDUCACIÓN PARA OTRO, MUNDO POSIBLE, cuando expone que:

Las Ecologías de Saberes son un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. 246

Y para hacer realizable lo anterior, se implica lo pluriversal como una visión ecosistémica, de ecología de saberes y de prácticas, de miradas de hacer posible

el acontecimiento artístico y, por lo cual, puede llevarnos a una universidad polifónica.

Todo lo anterior me lleva a plantear que, si hablamos de un pluriverso, es necesario el escuchar pueda acontecer en diferentes sentidos, así, el sí mismo escucha pero también es escuchado, tiene voz para decir, así como los otros. En los saberes, no es un asunto de multiplicación o de suma, es una cuestión de convivencia, de habitancia que permite que la complejidad pueda construir mundos culturas, colectivos que de igual manera, como humanización colectiva existencia obtienen voz y pueden escuchar. Lo anterior, para poder comprender que se pueda conversar y, por lo cual, asistir al acontecer de esa pluralidad de versiones.

Las experiencias (artísticas y de vida) de los actores, su imaginación creadora, sus relaciones con el texto, con los personajes, con el espacio y el tiempo, la música, la gestualidad, etc. son indispensables para renovar el teatro no sólo aquí, sino en cualquier parte. Enrique Buenaventura.

Entonces, todo queda en punta, en estos minutos expuestos no existen muchos puertos, todavía me enfrento al desafío, a la marejada de los entrecruces. Lo que si es conveniente concluir es, con respecto a: *El yo del estudiante actor en la experiencia de la invención artística ecosistémica: Hacia una inteligencia sintiente pluriversal*, es la posibilidad de pensarse y comprender una enseñanza de las artes y de las estéticas latinoamericanas en conexión con el proyecto intercultural crítico. Cuestión que nos permita abogar por un actor que se sabe comprometido a su propia invención como experiencia de sí, pero reconociendo, aquí estoy de acuerdo con lo planteado por el profesor Álvaro Alban, cuando dice que: *el acto creador es pedagogía de la existencia*, en tanto:

Crear o ser creativos no es más que hurgar en las profundidades de nuestro propio ser desde donde afloran realidades que nos interpelan e interpelan nuestras propias realidades; es darnos la oportunidad de dejar descansar la rutina

para enfrentar el hecho de permitirle a la imaginación que se pronuncie a favor de nuestra propia subjetividad. :450

Se habla para buscar lo justo, la verdad o lo bello, en artes uno no busca lo justo o la verdad, se busca lo bello, sabiendo que no es posible, por eso nos quedamos con el desafío. Lo bello no deja encarcelarse en una obra, cada vez que creemos que nos admite, nos sorprendemos ante su coqueteo que es una versión de ella y no es ella misma. La belleza es el asombro como exhalación ante la vida misma. Cuestión de re existencia, como dice el profesor Alban, de darnos cuenta de nuestra situación ante el mundo, como acontecimiento en el yo-mundo. Si es cierto, varios de los puntos quedarán esbozados, como acercamiento pues hoy no alcanzarán desarrollos profundos, pero si permitirán avizorar un mapeo inicial. Por eso finalizo mi intervención con preguntas que abren más preguntas: ¿desde dónde comienzan las particularidades o lo situado a los que queremos aludir en la pregunta por los lugares y quienes lo habitan? ¿Se libera el yo? ¿se sitúa al yo? ¿el yo situado? Vaya situación yo y subjetivación.

Estetizar la educación. Teatralizar la educación o son válidas las preguntas ¿Qué debe aprender la educación del teatro? ¿Qué debe aprender el teatro de la educación? ¿Qué debe aprender la estética de la educación? ¿Qué debe aprender la educación de la estética? Más allá de enseñar lo educativo, lo estético, lo teatral como campo o disciplina.

Comprometer la existencia. Comprender y comprenderse en lo semejante, en lo distinto. Darse cuenta que el arte moviliza el misterio, lo insondable, el pensamiento analógico, en tanto que lo preciso, lo que ya es certeza es lo de la ciencia, hablamos o tratamos aquello que no se puede decir en lo que es, y lo que es, se puede indeterminar para que sea una multiplicidad de la incertidumbre. Juego de verdades. Pretensión de verdad. Juego con la verdad. ¿Ficción o realidad? De todas maneras sabemos que a la realidad la debemos traducir a nuestros comprensibles humanos y estos comprensibles distan mucho de un relato de lo universal.

Entonces como incentivamos y potenciamos que cada uno somos una versión que estamos dispuestos a lo pluriversal. Ser versión para versar en el arte y el mundo

en su habitabilidad. Que nos permitan pensar las técnicas disciplinarias que están presentes en la articulación arte y educación. Qué tanto se está potenciando o incentivando el gobierno de sí, esa capacidad de agenciamiento del sujeto. En esa pluriversidad, de la que he hablado, qué tanto invitamos a ejercer nuestra libertad. Como institución educativa a nivel superior, cuáles son los espacios, los ejercicios que permitan a los sujetos, a los artistas en estos procesos educativos el examen de sí con respecto a las relaciones del afuera y del adentro que nos constituyen. Modos de acción y de actuación sobre los sujetos.

Bibliografía

ALBÁN Achinte, Adolfo (2018). Prácticas creativas de re-existencia, más allá del arte... El mundo de lo sensible. Editorial: del signo.

Deleuze, Gilles (2013). ¿Qué es el acto de creación? Consultado el 2020 02 12 en la página web: <https://www.youtube.com/watch?v=dXOzcexu7Ks>

Dussel, Enrique (2018). SIETE HIPÓTESIS PARA UNA ESTÉTICA DE LA LIBERACIÓN. Praxis. revista de Filosofía N° 77. Enero – Junio 2018.

Foucault, Michel (1990). Tecnologías del yo, Barcelona: Paidós.

HEIDEGGER, Martin (1992). HÖLDERLIN Y LA ESENCIA DE LA POESÍA. Traducción de Samuel Ramos, publicada en: Martin Heidegger, Arte y Poesía, Buenos Aires, F.C.E, 1992.

Martínez Boom, Alberto (1991). LA ENSEÑANZA COMO POSIBILIDAD DEL PENSAMIENTO. Cooperativa editorial Magisterio.

Peñalosa, Martha (2020). *“El campo del currículo: Emergencia y transformaciones”*. Primer encuentro Arte, Educación e Interculturalidad. Currículo y Experiencias pedagógico-artísticas en el aula. Facultad de Artes Escénicas, Bellas Artes – Institución Universitaria del Valle (Cali, Colombia). Miércoles 18 de noviembre jornada AM. Link del evento: <https://fb.watch/1Zs-sJ3P-Z/>

¹ Instituto Departamental de Bellas Artes Cali (Colombia)/Registro ORCID/Google Académico: <https://orcid.org/0000-0001-8394-9227>
<https://scholar.google.es/citations?user=YWeRyXcAAAAJ&hl=es>

¹ <https://orcid.org/0000-0001-6854-9567>
<http://scholar.google.com/citations?user=nZiqb8gAAAAJ&hl=es>.

¹ <https://orcid.org/0000-0001-5427-0953>
<https://scholar.google.es/citations?user=YWeRyXcAAAAJ&hl=es>

¹ 1) *Oí Marimbí*, vídeo juego para aprender a tocar la marimba de chonta, 2) *A mano limpia*; serie de obras para tocar los tambores tradicionales con la mano, tambores con la mano, 3) *Método para tocar los tambores* y 4) *De los conciertos multisensoriales y los espacio incluyentes*, estrategia para el trabajo sensorial con personas sordas.

¹ Habilidades cognoscitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y destrezas lingüísticas.

¹ Capacidades individuales de interacción social y cooperación.

¹ Entender las partes de un todo y cómo se relacionan y agrupan.

¹ Ver tabla 1.

¹ Ver tabla 2.

¹ Carro de madera con ruedas de balines impulsado con vara, que se moviliza sobre los rieles del tren, utilizado para el transporte de pasajeros o carga a la comunidad de San Cipriano.

10.

VIDEOJUEGO OÍ MARIMBÍ, INTERACCIÓN CON LA COMUNIDAD AFRODESCENDIENTE DE SAN CIPRIANO

Héctor Tascón²⁰, Juan Guillermo Ossa²¹ y Alexander Duque²².

Instituto departamental de Bellas Artes,

htascon@unicauca.edu.co

Resumen

Este artículo se exponen los resultados de las actividades de interacción musical, realizada con los niños y niñas de la comunidad afrodescendiente de san Cipriano a partir del videojuego Oí marimbí, diseñado con base en el Método oí para tocar la marimba de chonta. Esta investigación fue realizada durante la época de confinamiento decretada por el gobierno colombiano a raíz de la pandemia de Covid 19.

Palabras clave: Videojuegos, marimba de chonta, método Oí, Oí marimbí, San Cipriano, afrodescendiente.

²⁰ <https://orcid.org/0000-0001-6854-9567>

<http://scholar.google.com/citations?user=nZiqb8gAAAAJ&hl=es> Teléfono: +57 300 6108312

Héctor Tascón: Magíster en musicología de la Universidad Internacional de la Rioja, Maestro en Interpretación Musical con Énfasis en percusión del CAMV. Director del grupo de investigación Gimpas.

²¹ <https://orcid.org/0000-0001-8394-9227>

<https://scholar.google.es/citations?user=YWeRyXcAAAAJ&hl=es> **Juan Ossa:** Magíster en Investigación Musical por la Universidad Internacional de la Rioja, Maestro en Interpretación Musical con Énfasis en Guitarra del CAMV, director del semillero de investigación del grupo de investigación Gimpas.

²² <https://orcid.org/0000-0001-5427-0953>

<https://scholar.google.es/citations?user=YWeRyXcAAAAJ&hl=es> **Alexander Duque:** Maestro música de la universidad del Valle, integrante del grupo de investigación Gimpas.

Abstract: this article presents the results of the musical interaction activities, carried out with the boys and girls of the Afro-descendant community of San Cipriano from the video game Oí marimbí, designed based on the Method oí to play the chonta marimba. This investigation was carried out during the period of confinement decreed by the Colombian government as a result of the Covid 19 pandemic.

Keywords: Video games, chonta marimba, Oí method, Oí marimbí, San Cipriano, Afro-descendant

Introducción:

Para la comprobación de este proyecto de ha considerado pertinente el trabajo con la comunidad afrodescendiente del municipio de San Cipriano, ubicado cerca al municipio de Buenaventura. Este trabajo investigativo ha posibilitado al equipo investigativo del grupo Gimpas llegar a comunidades del departamento del Valle del Cauca para identificar el nivel de aceptación que los niños y niñas entre los siete y ocho años tiene del videojuego.

Los trabajos con comunidades en la revisión resultados de las propuestas investigativas, donde el objeto de estudio de construye con las propias comunidades, se han abordados desde la musicología aplicada (Becerra-Schmidt, 1990).

Esta actividad resulta ventajosa pues permite la posibilidad de corroborar los datos con los músicos locales, en este caso los niños y niñas, de manera que la comprobación de los modelos musicales propuestos puede revisarse para posteriores ajustes y revisiones. (Aaron, 2001).

San Cipriano.

Este municipio desarrolla su economía a partir del turismo, que se ha visto afectado tras la pandemia del ovid 19 (Otero, 2019). En estos grupos sociales las

músicas tradicionales son habituales, lo que se ha convertido en un elemento atractivo a turistas.

Un estudiante del Instituto Departamental de Bellas Artes, llamado Yesi Rivas Moreno, es nativo de la comunidad y su familia orienta una organización cultural llamada bambazu. Este grupo humano fue vital en el trabajo con la comunidad que consistió en Testear los resultados del videojuego Oí marimbí.

El videojuego Oí Marimbí.

EL método oí para el aprendizaje de la marimba de chonta, es el elemento base del videojuego. Este puede descargarse en teléfonos celular y tabletas inteligentes con tecnología Android, iOS y en pc con sistema operativo Windows home.

El videojuego permite, acceder a las lógicas de interpretación de las músicas de marimba de chonta del pacificado sur colombiano, a niños y niñas entre 7 y 11 años. El jugador se interna en la selva y recorre los ríos y esteros en busca de un maestro que le enseñe a tocar la marimba. Esto supone una serie de interacciones con diversos personajes con actividades musicales que le enseñan a tocar el bombo, sacudir el guasá y tocar la marimba. Para ello cada personaje solicita a cambio de su conocimiento algún artículo cotidiano (Moreno & García, 2019, pág. 71).

EL método Oí plantea cinco niveles en la ruta del proceso de aprendizaje²³ en el que los personajes del juego representan un nivel, con el cual el jugador interactúa a desde un instrumento musical (Hubbard, 2014, pág. 107). Los ejercicios realizados en los instrumentos, desarrollan ciertas destrezas que sirven para pasar al siguiente nivel de interpretación instrumental.

Personaje	Nivel	Ejercicio práctico	Habilidades desarrolladas
------------------	--------------	---------------------------	----------------------------------

²³ La ruta del proceso de aprendizaje en cuatro niveles fue planeada por el profesor Carlos Miñana para explicar la manera como se estructuran múltiples músicas tradicionales en Colombia.

	(instrumento)		
Estatilia 	Vocal (Voz)	Escuchar la voz de la cantadora y repetir la onomatopeya en sincronía con la base rítmica.	<ul style="list-style-type: none"> •Sentido del pulso •Apropiación del tempo •Apropiación de la base rítmica del bombo •Acople a la base rítmica.
Marcelo 	Ritmo percusivo (Bombo)	Escuchar la base rítmica y tocar con los dedos la base rítmica sobre dos secciones de la pantalla.	<ul style="list-style-type: none"> •Coordinación psicomotriz con los dedos. •Interpretación de la base rítmica del bombo golpeador. •Acople rítmico entre el bombo y la base rítmica.
Eunice 	Ritmo percusivo (Guasa)	Escuchar la base rítmica, sujetar el celular por los extremos y sacudirlo de acuerdo con la base rítmica.	<ul style="list-style-type: none"> •Coordinación psicomotriz con los brazos •Interpretación de la base rítmica del guasá. •Acople rítmico entre el guasá y la base rítmica. •Percepción de momentos armónicos para las tablas marcadas con “o” y con “i”.
Genaro 	Ritmo armónico (Marimba)	Tocar la base del bombo sobre las tablas “o”, luego sobre las tablas “i” y cambiar de las tablas de acuerdo con el sentido armónico de la música	<ul style="list-style-type: none"> •Coordinación psicomotriz con los dedos. •Acople rítmico entre las tablas y el base rítmica. •Cambio de grupo de tablas de acuerdo con los momentos armónicos.
Familia marimbí 	Improvisatorio (Marimba)	Variar los golpes sobre las tablas “o” y las tablas “i” con base en la música	<ul style="list-style-type: none"> •Variaciones rítmicas y de tablas de acuerdo con el ritmo y el cambio de momento armónico.

Metodología

El ejercicio de investigación parte de un enfoque cualitativo, interpretativo y naturalista, ya que busca entender e interpretar la interacción de la población, en

su contexto, con el videojuego Oí Marimbí. Se intenta consignar aprendizajes o en situaciones naturales que permitan extraer conclusiones, en lo cual el enfoque cualitativo ayuda a comprender el fenómeno estudiado considerando la subjetividad de los investigadores (Belén, 2011).

Para el análisis de la información inicialmente se revisa y se organiza agrupándola en categorías y subcategorías. Cada una de estas componentes de análisis se organizan en armonía con los objetivos de la investigación a fin de encontrar elementos generados a partir Diálogo de saberes con niños y niñas de la comunidad, no obstante, el análisis se efectúa desde el paradigma cualitativo (Bisquerra-Alzina, 2009).

Categorías de la investigación.

Las categorías se ordenan siguiendo el proceso de apropiación del sistema oí plasmados en el videojuego, se identifica el nivel de aprendizaje, las habilidades adquiridas en un instrumento real y se consigna la percepción que tienen los niños y niñas sobre la música y los sonidos.

Resultados de la Interacción con los instrumentos virtuales.

Los niños cuentan con la capacidad de cantar siguiendo el patrón rítmico lo que permite inferir que la sonoridad del patrón grabado es de fácil seguimiento. Sin embargo, algunos niños no realizaban la lectura de las indicaciones que da el videojuego lo que daba lugar a la realización incorrecta de los ejercicios. Esto podría suponer la necesidad de fortalecer las indicaciones verbales.

Los niños no disponen en general de audífonos para el trabajo con los dispositivos móviles además uno de los líderes de la comunidad mencionan *“los niños no se sienten cómodos con audífonos”* y que *“en la comunidad es común escuchar música desde los altavoces del celular”* (Tascón, 2020).

En el trabajo con la marimba de chonta real los niños interactuaron libremente con la marimba poniendo en práctica algunos elementos aprendidos en el videojuego, como el uso de onomatopeyas, melodías y estrofas incluidas en determinados momentos del juego.

De los anteriores resultados se puede inferir que los niños y niñas alcanzan un nivel de comprensión frente a tocar en una tabla u otra, y que se reduce la cantidad de golpes aleatorio que se observaba en las interacciones con la marimba virtual. Es de especial mención que, en el nivel más complejo, que implica el cambio de tablas “o” a tablas “i”, siete de los niños y niñas lo hicieron correctamente.

En este caso sería necesario que el trabajo sobre las tablas pudiera presentarse de varias formas y no solo en una actividad. Es decir, que el ejercicio de tocar las “o” y las “i” pudiera ponerse en otros objetos, como frutas en un árbol, o tipos de chontaduro que se recogen en el juego inicial del río Saija.

Dado que las músicas del pacífico cuentan con una importante base de origen comunitario, sería importante que las actividades del juego se puedan replicar en las actividades con otros, permitiendo incluso la práctica entre instrumentos reales y virtuales.

Finalmente, los niños escucharon la música del juego para expresar su percepción al respecto. Esta entrevista se realiza de forma individual, después de que cada jugador interactuara con el videojuego, en varias sesiones. Al escuchar la canción de apertura del juego los niños identificaron los instrumentos que sonaban (Niños y Niñas , 2020).

Conclusiones y reflexiones

El desarrollo de este proyecto durante la temporada de la pandemia ha supuesto adaptaciones, ajustes, pero sobre todo la oportunidad de encontrar las ventajas en medio de la incertidumbre social y educativa. Una de ellas es la disponibilidad de los nativos para participar de las actividades propuestas.

La realización de este ejercicio ha requerido el uso de dispositivos que permitan la elaboración de una reflexión basada en las categorías propuestas. Al respecto Rubén López Cano se refiere a la posibilidad de elaborar conocimiento a partir del propio ejercicio experiencial de los músicos o artistas (López-Cano, 2013). Esto se evidenció durante el trabajo de campo y en las reflexiones frente a los avances de las respuestas que generaron los niños y niñas de la comunidad.

Las músicas tradicionales de marimba son una actividad colectiva que posibilita el encuentro, de esta forma lo perciben niños y niñas, quienes siempre se refieren a la marimba como parte de un conjunto. En este sentido, el videojuego deberá contar con la posibilidad motivar el encuentro de los niños para tocar juntos.

Bibliografía

Barrera, J. H. (2010). *Guía para la comprensión holística de la ciencia; Jackeline Hurtado de Barrera*. Caracas: Ediciones Quirón.

Belén, P. S. (2011). Lenguaje y Lazo Social en la Hermeneútica de Gadamer. Consideraciones en torno a las relaciones entre tradición, autoridad y reconocimiento. . *Jornadas de Investigación en Filosofía*, 27-29.

Bisquerra-Alzina, R. (2009). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA* . Madrid: La Muralla S.A.

Hubbard, R. (2014). *Manual indispensable de instrucciones para el e-learning*. México: Grupo editorial patria.

Moreno, Y., & García, N. (2019). *Desarrollo de videojuegos desde el diseño a la comercialización*. Bogotá: Ediciones de la U.

Niños y Niñas , p. (12 de Noviembre de 2020). Entrevista. (Y. Rivas, Entrevistador)

Otero, A. (19 de Noviembre de 2019). las inversiones para convertir a San Cipriano en un gran destino turístico. *El país*, pág. 22.

Tascón, H. (12 de Septiembre de 2020). Diario de campo. San Cipriano, Valle del Cauca, Colombia: Diario de campo.

LA EDUCACIÓN COMO ESCENARIO SOCIAL PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Jesús David Vergara Cuentas

Filósofo, Universidad de Cartagena. Magister en Psicopedagogía, UNIR.
Docente Investigador de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm, Seccional
Cartagena. jvergara@unisinucartagena.edu.co

Leidy Ruiz

Comunicadora Social, Universidad de Cartagena. Magister en Comunicación.

Resumen

La educación ha venido transformando vidas en el transcurrir de la historia, gracias a ella el hombre ha podido perpetuar el conocimiento y asegurarse que lo aprendido sea replicado, hasta tal punto de volverse una institución con alto crédito social. Esta misma institucionalización ha traído ventajas y desventajas, en especial a las personas en las que acaecen las diversas épocas, pero existe una función especial de la educación, función que el contexto del presente está reclamando, a saber, la educación como mediadora entre los conflictos sociales y los ciudadanos en formación. Este escrito pretende abordar esta dimensión de la educación a lo largo del tiempo y su necesidad en pleno siglo XXI en la construcción de sociedades más humanas y justas.

Palabras claves: Educación, sociedad, conflictos, resolución, filosofía.

Abstract.

Education has been transforming lives in the course of history, thanks to her man has been able to perpetuate the knowledge and ensure that the lessons learned will be replicated to the point of becoming an institution with high social credit. This same institutionalization has brought advantages and disadvantages, especially those that occur at different times that history has lived, but there is a special function of education. Function that the context of this is claiming, education as a mediator between social conflicts and citizens in formation. This paper aims to address the role of education over time and need in the XXI century.

Keywords: education, society, conflict, resolution, philosophy.

Metodología.

El presente escrito tiene como fin reflexionar sobre el papel de la educación no desde su estructura metodológica, sino como elemento transformador de la sociedad en la que se deben brindar herramientas propias de la resolución de conflictos. Para ello el abordaje de esta reflexión parte del análisis de obras filosóficas que nos permiten contextualizar el concepto de formación a través del tiempo y las ideas que van aunadas al establecimiento de instituciones que direccionen los procesos de enseñanza-aprendizaje con fines diversos de acuerdo con lo que impere y necesite cada momento histórico. Así, llegaremos al reconocimiento del hombre moderno y su rol activo como ciudadano en la resolución de conflictos propios de las sociedades actuales.

Introducción.

“El hombre desea por naturaleza saber” nos asevera Aristóteles en las primeras páginas de su escrito acuñado por la tradición como “la Metafísica”. Esta afirmación ha sido para la humanidad entera el inicio de un mundo desconocido que vamos descubriendo en la medida que lo vamos viviendo. Sin embargo, la invitación del filósofo de Estagira no se limita al conocimiento físico, así como tampoco se queda en el plano inmaterial con las cuestiones del alma, el conocimiento la verdad; este conocer implica mucho más, implica transformar la sociedad, revolucionar el mundo. Es aquí donde toma sentido esta investigación: conocer para transformar el mundo, para trasfigurar la sociedad, para avanzar en la construcción de una verdadera humanidad regida por principios éticos, morales, culturales que hagan del individuo un ser que conoce, ya no sólo conceptos, sino que es capaz de conocerse, abrirse y conocer a los demás y a lo demás.

La Educación: historia, formación y sociedad.

La formación del individuo estriba en un componente de saberes que, al entrelazarse, permiten unir la teoría con la praxis, contextualizando en un aquí y en un ahora lo que se ha logrado conceptuar (Jaeger, 2001). Dicha formación, no se circunscribe sólo a una enseñanza institucional desde unos parámetros establecidos, un modelo pedagógico vigente y actualizado, unas estrategias para el desarrollo del aprendizaje, más aún, no se puede reducir a ambientes confortables o agradables que manejan los centros educativos con toda su parafernalia didáctica o salones digitales. No, el aprendizaje es el producto de la interacción de un sujeto con su entorno y consigo mismo. Ya lo afirmaba Rousseau en su obra "De la Educación" o más comúnmente llamada "El Emilio", donde el deseo de aprendizaje nace del individuo ávido de conocimientos y que encuentra en su instructor o tutor, la guía, casi que emotiva del proceso educativo (Rousseau, 1995).

Aprendemos desde pequeños por la investigación, por el preguntarnos, por el querer entender el mundo exterior y por tratar de asimilar el mundo interior. O es que acaso no preguntamos cuando pequeños ¿por qué la luna nos sigue; de dónde venimos; o cuando crecemos y ocurren cambios en nuestro cuerpo? ¿no tratamos de entender nuestros deseos, apetitos y pasiones? El aprendizaje está pues visto desde muchas ópticas y se alcanza de muchas maneras. Pero en este escrito, nos centraremos en el aprendizaje no fortuito; nos dedicaremos en la planeación del aprendizaje a través de la educación y no cualquiera sino el que respecta al desarrollo de competencias ciudadanas frente a la resolución de conflictos. Pues si bien un aprendizaje puede llevarnos a la transformación del entorno, la dificultad está en que no todos los individuos tendrán los mismos contextos, oportunidades y situaciones para llegar a ese conocimiento deseado. Es por lo anterior que se hace necesaria la Educación. Pero ¿qué tipo de educación?

La podemos entender (Educación) desde una óptica kantiana como la posibilidad del hombre de llegar a ser verdaderamente hombre. Es decir, el hombre ha perdido el rumbo de su verdadera naturaleza desviándose y tomando cosas que no les son propias, en este sentido, la educación viene siendo la ruta de retorno a la perfección humana que debe alcanzar el hombre (Kant, 1803) Desde la perspectiva rousseauiana el concepto de educación no dista mucho del primero, el hombre “bueno por naturaleza” gozaba de un espíritu de empatía con el entorno, las primeras asociaciones de hombres y mujeres formaron primitivas comunidades que hoy denominamos familias y que posteriormente al buscar la protección de estas se formaron clanes.

Rousseau afirma en su texto “sobre el origen de las desigualdades entre los hombres” la necesidad del pacto social como respuesta a la asociación de individuos que, autoproclamándose dueños de territorios, animales, personas y demás, en otras palabras, con el nacimiento de la propiedad privada, optaron por transformar su naturaleza bondadosa y se volvieron egoístas. La función pues de la Educación en este filósofo francés no es otra que hacer volver al hombre a su estado de pureza, no una pureza cristiana, sino una bondad natural. Tanto así que afirma Rousseau en su texto sobre el fin de la educación en el niño: “vivir es el oficio que yo quiero enseñarle, al salir de mis manos no será, lo reconozco, ni magistrado, ni soldado, ni sacerdote: antes que nada, será hombre” (Rousseau, 1995). No en vano ganó su educación el apelativo de “Romántica”. Cabría, de igual manera, preguntarnos si este tipo de formación o de *telos*, a saber, hacer que el hombre sea hombre, no es el necesario en nuestros contextos deshumanizados.

Si seguimos pasando por la historia podríamos observar los diferentes enfoques que cada autor le ha dado al arte de educar; sólo para citar un aporte más dentro de la enramada de la educación, fijemos la mirada en Nicolás Maquiavelo, quien en su obra “El Príncipe” muestra los fines del aprendizaje desde otro extremo, el ideal no es “formar” un ser bondadoso, sino, un fiel súbdito o un sagaz príncipe (Maquiavelo, 1532). Este proyecto formativo maquiaveliano tiene un trasfondo, la

gobernabilidad del príncipe en sus territorios. La composición social hace que los roles sean establecidos desde las institucionalidades, un príncipe lo que necesita es un súbdito y no cualquier clase de súbdito, sino uno fiel. Así como un pueblo necesita al más sagaz de los príncipes, que los lleve a la victoria en las guerras y los mantenga unido, en paz y estables.

Todas las teorías de la educación tienen algo en común: la transformación del individuo y la de su entorno. El contexto o la ideología planteaban qué tipo de hombre era el necesario para responder a las cuestiones más apremiantes de la época y mostraba, además, el modo que debía ser formado y qué aprendizajes eran relevantes para su entorno. Sería extraño encontrar una respuesta totalmente ilustrada en el acontecer de la filosofía pre-socrática, o una postura teocéntrica en la justificación de la industrialización, así mismo cada tiempo trae consigo sus propios afanes y problemas, que merecen hombres y mujeres capacitados para afrontarlos logrando transformar la sociedad de la que son no pacientes inexpertos, sino actores propositivos.

En esta línea de pensamiento se postula esta propuesta de trabajo, la educación actual debe estar guiada a volver sobre la humanidad del hombre, los aprendizajes obtenidos no están respondiendo a una necesidad ética de constituir sociedad. La educación debe pues, dar un vuelco total, la conformación de instituciones preocupadas por la cobertura, la industria y la economía no debe estar desligada de la realidad social, son estos mismos escenarios los que han desnaturalizado al ser humano, condenándolo a crear cada vez más conflictos sociales, abriendo grandes abismos que es hora de cerrarlos. No es este un tratado idealista al mejor estilo de Tomás Moro, no buscamos aquí la sociedad perfecta, buscamos la posibilidad de devolver el estatus de importancia a la educación como mediadora y formadora de agentes capaces de vivir la realidad, pero que también propongan la transformación de esta y ejecuten los planes.

Resolución de conflictos y conformación de sociedades democráticas.

Las dinámicas sociales han ido cambiando conforme va pasando el tiempo, las temáticas propias de las generaciones actuales están saturadas por las redes sociales, la desmotivación académica, los ídolos juveniles, entre muchas otras cosas que condicionan el papel de la educación en pleno siglo XXI. La retórica, el civismo, las artes y las técnicas eran lo deseado en la antigüedad clásica. Con el advenimiento de la edad media el trívium y el quadrivium, como vías al conocimiento posible se configuraron las escuelas catedralicias y su adopción en las universidades. La educación de la época medieval así requería el estilo de formación, sin embargo, nuestra época dista mucho de aquella. La consecución de textos era una odisea para los estudiantes de estas escuelas, mientras que, en la actualidad, la disputa es para hacer de los jóvenes personas críticas, capaces de proponer, disertar, seleccionar información, ser verdaderos y auténticos ciudadanos integrales e íntegros.

Los conflictos raciales, sexuales, religiosos, políticos hacen que la discusión no se quede en cuestiones científicas, sino en cambio de actitudes sustanciales en la convivencia de las personas. La resolución de conflictos es un tema que va de la mano con el pluralismo vivido en nuestras comunidades; no podemos hablar de un respeto o de una tolerancia frente a la diferencia, los discursos al contrastarlos con las muertes, la violencia, el acoso, y otras tantas formas de discriminación y agresión parecen no ser suficientes. La labor de la educación debe tornarse en los problemas prácticos de la vida y no en la repetición o apropiación de conceptos científicos que poco o mucho contribuyen al bienestar de las sociedades. Para esto, es necesario que el sistema mundo ponga de su parte. Michel Foucault en sus escritos nos habla reiteradamente de las “redes de poder”, estas redes se van entretejiendo desde las instituciones que forman parte de la comunidad, con respecto al pensamiento foucaultiano, el poder se va gestando en la medida que las instituciones detentan autoridad ante la sociedad, la educación parece haber perdido ese poder y comparte los rezagos que le deja el poder político. Si queremos empoderar a los ciudadanos, debemos empoderar a la educación y en

esa medida hacer de esta la estancia reflexiva desde los centros educativos que estén a la vanguardia (social, política y culturalmente hablando) (Foucault, 1976) Pensemos en lo siguiente, siguiendo a Nancy Fraser (Fraser & Honnet, 2003) que nos propone una tregua muy amistosa entre los teóricos críticos del reconocimiento y la redistribución frente al tema de la justicia, podríamos entender que más allá de las fundamentaciones epistemológicas, las acciones y reflexiones sociales deben tener como consecuencia la praxis comunitaria que es lo que finalmente se reconoce como justicia bidimensional, que integra lo redistributivo con el reconocimiento.

Si tenemos una clase diferenciada económicamente como los terratenientes déspotas y los labriegos pobres y casi que esclavizados, las políticas redistributivas jugaran pues el papel decisivo en esta ocasión. Es más, para algunos las diferencias económicas desembocan en problemas sociales, así la solución de estos problemas no es el reconocerlos socialmente sino el aniquilarlos económicamente, aniquilando a la vez la posibilidad de que se presenten los problemas sociales, pero ¿cómo podemos llegar a la formulación de estas políticas públicas? La respuesta no puede ser otra que la educación como actor fundamental en la resolución de conflictos en las poblaciones, si se dan procesos formativos en construcción de ciudadanías, las poblaciones no estarían a expensas de quienes ostentan el poder, sino que el supuesto de la democracia se empezaría a ejecutar: todos construyendo la sociedad ejerciendo lo que comúnmente se ha establecido como las libertades y voluntades en el contrato social.

Por el otro lado situaciones como las exclusiones de género no obedecen según los ortodoxos reconocentistas a una solución económica ya que existen personas pertenecientes a las minorías de género (y cualquier otra), en todas las clases de la sociedad, es más bien un cambio de mentalidad, es el despojar los prejuicios de la cabeza de la sociedad por una postura igualitaria en términos de participación y aceptación, para ello las políticas de reconocimiento serían las adecuadas, pero este reconocimiento al igual que la construcción de los proyectos políticos, sociales y económicos no pueden pasar desapercibidos por el pueblo. La crítica

que en ocasiones se les hace a los agentes de gobiernos, partidos políticos e instituciones sociales (muchas incluso reconocidas a la fuerza) desde la academia termina siendo el presagio de este accionar déspota por parte de los centros de pensamiento. Las universidades, los observatorios y cualquier sociedad académica se han convertido en ocasiones en centros de recopilación de discursos y establecimiento de directrices que se tratan posteriormente de imponer bajo la figura de adelantos en las ciencias sociales, humanas y de la educación, muchas veces sin pasar por un proceso de construcción conjunta entre quienes ostentan pergaminos y la gente de a pie que también debe aportar a la construcción de las nuevas ciudadanías.

Así, la resolución de problemas no estaría reservada a instituciones milenarias, a programas de gobiernos, a bancadas políticas, sino que, desde las bases democráticas, el pueblo mismo, como lo afirman la mayoría de las constituciones, se empieza a consolidar las propuestas de comprensión de las comunidades.

Conclusión

La educación debe ser el escenario social por antonomasia para la resolución de conflictos, en otras palabras, para que el hombre de un paso en ser verdaderamente hombre, respondiendo a las necesidades y requerimientos de su realidad. En este sentido, debemos recurrir a la pluralidad de fuerzas que existen dentro de la sociedad, es en esta red de poderes: personales, institucionales, culturales, culturales donde tomaremos las fuentes para desarrollar en los individuos la creación de posibles soluciones a los temas latentes de su entorno teniendo como base la inserción del agente de cambio en el problema vivido para su pronta y favorable transformación.

De esta manera, nos aseguramos que la construcción de ciudadanía no esté a merced de grupos políticos, religiosos o académicos, sino que exista una sinergia entre todos y cada uno de los actores sociales, incluyendo las minorías en la consecución de comunidades abiertas al diálogo dispuestas a buscar alternativas

de resolución en los conflictos internos. Cuidando siempre los valores democráticos en sociedades pluralistas.

Finalmente, junto con Fraser (Fraser & Honnet, 2003) debemos propugnar por la existencia de un concepto de justicia bidimensional que abarque ambas acepciones del término, es decir que la educación nos lleva a la práctica de los valores democráticos donde se integren la redistribución, en términos de iniciativas político-administrativas y el reconocimiento en términos de acciones morales que constituyan sociedades plurales, equitativas e igualitarias. Lo que en la propuesta de la filósofa americana se llama “paridad participativa” comprendida como una objetividad en la que la capacidad económica esté al alcance de todos por igual y donde no existan avisos diferenciales haciendo a unos señores y a los otros subyugados de los primeros. En segunda instancia debe existir una paridad y respeto entre los valores de los patrones institucionalizados, donde tengan cabida todos los actores, aun cuando sus pensamientos sean disimiles, lo que la filósofa llama la intersubjetividad. Insistiendo esto que se necesita de la voluntad de las instituciones en un sistema educativo que permita al ser humano del siglo XXI ser verdaderamente ciudadano del mundo.

Referencias

Foucault, M. (1976). Conferencia 1976. *Redes de Poder*. . Brasil.

Fraser, N., & Honnet, A. (2003). *¿Redistribución o Reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Edit Moratas, S.L.

Jaeger, W. (2001). *La Paideia*. Mexico : FONDO DE CULTURA ECONÓMICA MÉXICO.

Kant, I. (1803). *Escuela de Filosofía Universidad ARCIS*. Obtenido de file:///D:/Pastoral-HP205/Downloads/KANT,%20Immanuel%20-%20Pedagogia.pdf.

Maquiavelo, N. (1532). *El Príncipe*. España: Porrua.

Rousseau, J. J. (1995). *El Emilio*. España: Alianza Editorial.

NEUROMITOS EN LA EDUCACIÓN O LA AUSENCIA DE UNIDAD DE SENTIDO

Neuromyths in Education or the absence of unity of meaning

Willian Guerrero Collazos²⁴

Resumen

En el contexto de la educación contemporánea, cuando se aplican los resultados de las investigaciones neurocientíficas, debe evitarse cualquier interpretación parcializada. En consecuencia, cualquier lectura sustentada en una información errónea tiende a restringir el potencial del aprendizaje humano a un solo periodo del desarrollo físico y emocional, por ejemplo, como si se tratara de una prescripción médica sesgada que limita el desarrollo humano de forma exclusiva y que no reconoce factores como la neuroplasticidad que incide en la adaptación a diversas situaciones que requieren un cambio de conducta.

Recientemente, se han difundido alusiones a los hemisferios cerebrales especializados, los periodos críticos del aprendizaje o la supuesta capacidad del cerebro a un diez por ciento, entre otras. A estas interpretaciones reduccionistas se les dio el nombre de *neuromitos*, siendo replicados por muchos educadores en las aulas de clases y, por su carácter pseudo novedoso e impactante, lograron instalarse en el imaginario y las prácticas docentes.

Palabras claves: educación, neurociencia, identidad, conocimiento.

Abstract

In the context of contemporary education, when applying the results of neuroscientific research, any biased interpretation should be avoided.

²⁴ Magíster en Filosofía de la Universidad del Valle, Licenciado en Filosofía, Ética y Valores Humanos de la Universidad Santo Tomás. Docente del área de humanidades en la Facultad de Artes Visuales y Aplicadas del Instituto Departamental de Bellas Artes, en Cali, Valle del Cauca, Colombia. Correo electrónico: willian.guerrero@bellasartes.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-8069-9899>
https://scholar.google.com/citations?view_op=new_articles&hl=es&img=Willian+Guerrero+Collazos#

Consequently, any reading based on erroneous information tends to restrict the potential of human learning to a single period of physical and emotional development, for example, as if it were a biased medical prescription that exclusively limits human development and that it does not recognize factors such as neuroplasticity that affect adaptation to various situations that require behavior change.

Recently, allusions to specialized cerebral hemispheres, critical periods of learning or the supposed capacity of the brain to ten percent, among others, have been spread. These reductionist interpretations were given the name of neuromyths, which many educators have replicated in classrooms and, due to their pseudo-novel and shocking character, they managed to settle in the imaginary and teaching practices.

Keywords: education, neuroscience, identity, knowledge.

El origen del término *neuromito*

El neurocirujano inglés Alan Crockard, introdujo el término *neuromito* en los años ochenta del siglo XX, para referirse a las ideas no científicas sobre el cerebro humano en el contexto médico. Por consiguiente, los *neuromitos* son aseveraciones sobre el cerebro y su funcionamiento, que surgen de malas interpretaciones de los resultados obtenidos por la neurociencia. Cabe señalar que los neuromitos son una representación social, por lo que su análisis es útil para comprender el desarrollo del cerebro.

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

Hemisferios cerebrales especializados

El mito de los dos hemisferios cerebrales «izquierdo – derecho», obedece a una supuesta especialización funcional, por la cual diversas habilidades y preferencias se adquieren en el hemisferio izquierdo, referidas al procesamiento del lenguaje; en tanto que la información visual y espacial se sintetiza en el hemisferio derecho. Esta interpretación indica que los estilos cognitivos adquieren una dualidad muy marcada: para el izquierdo se atribuye la racionalidad analítica y para el derecho se destina lo intuitivo y lo emocional. De ahí que, tradicionalmente en la cultura occidental, se halla favorecido el pensamiento del hemisferio izquierdo porque se relaciona con la enseñanza de las habilidades lingüísticas, las competencias en lecto-escritura y los conocimientos matemáticos. Sumados todos estos componentes, se ha determinado que involucran de modo unilateral el desarrollo del pensamiento analítico, lógico e inductivo.

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

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

Capacidad cerebral al 10%

Esta postura reduccionista se originó en el supuesto de poseer una reserva del 90% restante de la capacidad cerebral para ser usada en caso de un accidente cerebral o de alcanzar a desarrollar alguna capacidad extrasensorial. Al respecto, las investigaciones científicas han demostrado por medio de neuroimágenes, que

no existe parte alguna del cerebro carente de actividad incluso cuando dormimos, aunque se haya observado una notable disminución en el consumo de energía vital.

Si el cerebro humano restringiera el uso de su capacidad funcional, lo más probable es que habría una constante muerte de las neuronas y de las células gliales (encargadas de regular el ambiente interno del cerebro para la comunicación neuronal y el transporte de nutrientes) con la consecuente atrofia del sistema neural por ausencia de actividad, lo cual llevaría a un radical cambio en la secuencia evolutiva (Mora, 2017a).

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

Periodos críticos para el aprendizaje

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

Es necesario explicar que cada uno de los tejidos neuronales del cerebro tiene sus propias etapas de desarrollo, entendiéndolas como un proceso global o integrador, en el que cada una de ellas tiene periodos más acelerados de aprendizaje y otros no tanto; en virtud de lo cual no dependen de una progresión matemática sectorizada para ser leída como una norma: “esto pasa a los 3 años” o “esto corresponde a los 7 años”.

Lo que científicamente puede corroborarse es que existen periodos sensibles, en los que ciertos tipos de aprendizaje se facilitan, como en el caso de una lengua extranjera. Por tanto, no es admisible una generalización epistémica para

sustentar la presencia de periodos críticos que anulen la posibilidad de alcanzar el aprendizaje humano.

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

Mito de la sinaptogénesis

El origen del mito de la sinaptogénesis tiene un carácter simplista y reduccionista al interpretar erróneamente los resultados experimentales con ratas. Cabe señalar que los roedores fueron expuestos a ambientes estimulantes, que les hicieron reaccionar de manera efectiva frente a tareas específicas, en contraste con otro grupo de ratas que fueron puestos en ambientes aislados y menos exigentes.

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

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

perceptiva de una persona y el entorno que habita para alcanzar aprendizajes significativos.

Aprendizaje por hipnopedia

El modelo de aprendizaje hipnopédico, es un método mencionado por Aldous Huxley en su libro *Un mundo feliz* que consiste en aprender, por ejemplo, un idioma durante las horas de sueño (Huxley, 2014). La práctica se sitúa en un contexto de ciencia ficción donde se reforzó la idea que el aprendizaje se inicia con un acto inconsciente que se puede accionar al dormir.

Esta idea de aprendizaje no ha sido avalada científicamente por la imprecisión conceptual sobre la relación entre lo consciente y lo inconsciente al analizar los resultados en las observaciones de casos específicos. Lo único cierto es que para aprender se requiere el esfuerzo consciente del individuo y, en consecuencia, no es factible demostrar la efectividad de un aprendizaje adquirido durante el sueño.

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

Neurociencia y educación: Unidad de Sentido

Con el análisis de los neuromitos reseñados se pretende dar una orientación significativa a los cuestionamientos que surgen sobre las funciones específicas del cerebro y su relación con el aprendizaje de manera integral. Por consiguiente, se resalta que la educación es un proceso continuo y que opera como la *unidad de sentido* que el ser humano requiere para un desarrollo completo que incluye lo físico, lo intelectual y lo emocional.

En este orden de ideas, como lo ha dicho el neurocientífico Manfred Spitzer (2005), la neurociencia será a la educación lo que la biología ha sido a la medicina. Por tal motivo, la analogía planteada por Spitzer sobre la relación entre la neurociencia y la educación demarca un nuevo desafío para el ejercicio de la docencia en los albores del siglo XXI, lo cual supone un diálogo continuo y

transdisciplinar bien informado que se fundamenta en el objeto de estudio constituido por el aprendizaje y la manera cómo la humanidad accede al conocimiento.

De ahí que, en un futuro cercano, será recurrente encontrar principios pedagógicos y prácticas educativas en diálogo con la neurociencia. Como se ha mencionado, tanto las instituciones educativas como los hogares de los estudiantes y los centros de investigación científica deberán implementar proyectos para el fortalecimiento y la actualización de los planes académicos, en todos los niveles de formación, con el fin de establecer una relación pedagógica simétrica que combine las aptitudes físicas e intelectuales con las actitudes emocionales de la población estudiantil.

En síntesis, la neurociencia permite esclarecer los componentes neuronales de lo que conocemos como emoción, curiosidad, atención, conciencia, procesos mentales, aprendizaje y consolidación de la memoria. Por ejemplo, particularmente lo que llamamos «*atención*» no es un fenómeno singular y aislado, sino que se refiere a procesos cerebrales diferentes según los estímulos que se reciben y a los que prestamos interés (Mora, 2017b). Así mismo, conocer todos esos componentes de la atención en términos neurobiológicos y educativos ayudaría a establecer los tiempos específicos y las exigencias necesarias para adecuar las enseñanzas a cada edad y hacerlas más efectivas y eficientes.

Una parte esencial en la integración de las neurociencias al ámbito educativo tiene como alcance trascendental su gran influencia a la construcción de nuestra identidad, en la que intervienen conjuntamente todos nuestros órganos y sus funciones. Por tanto, las facultades superiores del cerebro no son las únicas responsables del desarrollo de la identidad personal, como lo han llegado a manifestar algunos neurocientíficos desde una visión determinista y reduccionista de la condición humana.

Referencias

Forés, A. Gamo, J. Guillén, J.C. et al (2015) *Neuromitos en educación. El aprendizaje desde la neurociencia*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Howard-Jones, P. (15 de octubre de 2014) *Neurociencia y educación: mitos y mensajes*. Nature Reviews Neurociencia. Recuperado de <https://www.nature.com/articles/nrn3817> .

Huxley, A. (2014) *Un mundo feliz*. Bogotá: Ediciones Debolsillo.

Lorenz, K. (1980) *La otra cara del espejo: ensayo para una historia natural del saber humano*. Barcelona: Editorial Plaza & Janés.

Mora, F. (2017a) *Cómo funciona el cerebro*. Madrid: Alianza Editorial.

Mora, F. (2017b) *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

Spitzer, M. (2005) *Aprendizaje: Neurociencia y la escuela de la vida*. Barcelona: Omega Editorial.

13.

**LA INVESTIGACIÓN- CREACIÓN EN LA FACULTAD DE
ARTES ESCÉNICAS:
HACIA UN MODELO DESDE LA COMPLEJIDAD**

Ruth Rivas Franco

Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle

Cali, Colombia

Magister en teatro. Profesora de tiempo completo en Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle.

rukita.r.f@bellasartes.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/orcid-search/search?searchQuery=0000-0002-6011-3344>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=-Z5luYgAAAAJ&hl=es>

Resumen

La ponencia hace parte de la tesis *Comprensión compleja de la investigación-creación en el teatro*. Indaga sobre la tensión entre el modelo de medición de la investigación- creación propuesto por el Ministerio de Ciencias, Tecnologías e Innovación y la realidad que viven los investigadores- creadores en una institución como Bellas Artes, Cali. Presenta el análisis comparativo de entrevistas a dos grupos de actores: el primero, encargado de orientar los procesos de investigación en la institución; el segundo, conformado por docentes investigadores. Para luego avanzar en la comprensión investigación-creación desde la complejidad.

Abstract

The presentation is part of the thesis Complex understanding of research-creation in theater. It investigates the tension between the research-creation measurement model proposed by the Ministry of Sciences, Technologies and Innovation and the reality experienced by researchers-creators in an institution like Bellas Artes, Cali. It presents the comparative analysis of interviews with two groups of actors: the first, in charge of guiding the research processes in the institution; the second, made up of research professors. To later advance in the understanding of research-creation from complexity.

Palabras Clave

Pensamiento complejo, teatro, investigación-creación.

Key Words

Complex thinking, theater, research-creation.

El momento que vivimos como sociedad plantea cada vez más el reconocimiento de un paradigma en el que lo sensible y lo racional puedan trabajar juntos para comprender las distintas realidades en que vivimos. Esto implica el desarrollo de investigaciones que pretenden no sólo hallazgos en términos teóricos verificables, sino también búsquedas que implican la comprensión del ser humano en todas sus dimensiones. En ese sentido, las artes, y en particular el teatro, deben aprovechar el giro que se está dando y ocupar su lugar entre las ciencias humanas.

Pero este lugar no puede ser reclamado utilizando las metodologías que devienen de un paradigma racionalista, o tomando prestadas bases epistemológicas de otras disciplinas. Este lugar sólo puede ser reclamado a través de una reflexión que, al evidenciar la naturaleza compleja del arte, en este caso del teatro, integre lo diferente, lo antagónico y lo excluido en sus propias conceptualizaciones y metodologías.

Con esta investigación se pretende aportar elementos que permitan una comprensión del teatro desde el pensamiento complejo para así pensar una redefinición de la modalidad de investigación-creación que contribuya en la generación de criterios por parte del Ministerio de las Ciencias, Tecnología e

Innovación de Colombia, para que la producción en arte sea valorada en su complejidad.

En este texto se presenta la tensión existente entre el modelo de medición de grupos de investigación del Ministerio de Ciencias, Tecnología e Innovación (Minciencias) de 2018 y la percepción que tienen los investigadores-creadores de la modalidad.

Para analizar esa tensión se realiza un análisis documental de:

- El modelo de medición de grupos de investigación del Ministerio de Ciencias, Tecnología e Innovación de 2018.
- La convocatoria InvestigARTE 2019 de Minciencias.
- Las políticas y convocatorias de investigación y movilidad de Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle de 2016 a 2020.

Así como entrevistas a dos grupos de actores: los directivos de la institución de Bellas Artes que se encargan de orientar los criterios para la investigación y un grupo de investigadores-creadores de la Facultad de Artes Escénicas de la misma institución.

La investigación-creación en la Facultad de Artes Escénicas: Análisis de las entrevistas

En el análisis de las entrevistas se puede observar que:

Existe ambigüedad en la percepción de la definición de la investigación-creación como modalidad investigativa en la institución académica. Si bien en el documento de *Políticas de Investigación* (Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle, 2017) se presenta una definición de dicha modalidad, esta parece no haber sido apropiada por la comunidad académica en general.

La ambigüedad está dada en que, para algunos directivos absolutamente todo lo que se hace en cuanto a investigación en la institución entra en la modalidad de investigación-creación. Para otros, no todo es posible enmarcarlo allí e incluso debería repensarse el nombre de la modalidad, puesto que, en la denominación actual, existe la necesidad de validar este tipo de procesos desde

una perspectiva racionalista; en ese sentido, debería hablarse solo de creación, como una modalidad de investigación.

En el caso de los investigadores-creadores no existe ambigüedad sobre lo que es la modalidad, en ellos hay consenso en que la investigación-creación responde a procesos en los cuales uno de los productos es una obra y el otro un texto reflexivo, muy de la mano de la definición que se presenta en el documento de Políticas de investigación.

¿Qué se entiende por *texto reflexivo sobre el proceso*? En este punto estamos todos de acuerdo: un texto académico (ojalá un artículo publicable) que dé cuenta de la ruta de creación.

Otro aspecto en el que los grupos entrevistados están de acuerdo es en que el proceso de investigación-creación inicia con una pregunta, una inquietud, un problema que debe resolverse estética, técnica o metodológicamente, a través de medios y modos expresivos.

En las entrevistas a los directivos hay conciencia sobre lo que pide el Ministerio, pero en los investigadores-creadores no existe interés por entender el modelo de medición. Esto parece relacionarse con que, a pesar de que el Ministerio ha hecho cambios, todavía los investigadores-creadores no perciben un acercamiento a la comprensión de los procesos de investigación-creación. También con que saben que en el modelo de medición no se valora el producto en sí mismo, sino los eventos en los que participa. Los docentes reclaman una instancia de valoración crítica de la obra de arte.

Ambos grupos entrevistados están de acuerdo en que la investigación-creación no puede tener una sola metodología porque la conciben como un proceso inter o transdisciplinar no solo en los medios expresivos, sino también por las técnicas, herramientas e instrumentos de recolección de datos que utiliza el artista. Aquí también hay consenso en que si bien el docente- investigador rompe o atraviesa fronteras disciplinares, estas técnicas, herramientas o metodologías no son empleadas de la manera en que lo son en las disciplinas de las cuales provienen; quizá este es el punto por el cual, la investigación en arte es vista peyorativamente por investigadores de otras disciplinas, defendiendo sus marcos epistémicos sin

entrar a considerar la inter y la transdisciplinariedad. Estas rupturas deben considerarse como transposiciones metodológicas al campo del arte.

Los dos grupos entrevistados coinciden en que un proceso de investigación-creación en la educación superior debe ser también pedagógico, en el sentido en que: 1. La mayoría de estos procesos se dan con estudiantes como coinvestigadores o participantes; 2. Los resultados y productos de investigación-creación deberían tener un impacto directo en las aulas de aprendizaje y en el conocimiento que se enseña; 3. Se da la evaluación como la metacognición del proceso y 4. La necesidad de que la investigación-creación se pregunte por nuestra identidad e historia latinoamericana, en términos de los saberes del teatro y de su importancia en la construcción de la sociedad.

Con respecto a los productos y resultados que debería arrojar la investigación-creación se encuentran dos posturas distintas entre los grupos entrevistados; por un lado, los directivos coinciden en que debe haber diversas maneras de formalizar las investigaciones, argumentando que al tratarse de una institución que solo tiene programas en arte, casi es un imperativo que esas otras formas se propongan desde allí.

Por parte de los docentes existe malestar con la formalización de la investigación a través de la escritura; debido a que el creador está tan inmerso en la creación que le es difícil distanciarse y llegar a una comprensión “racional” del proceso para permitirse escribir académicamente. Esta sería una de las razones por las cuales existe poca producción académica (textos reflexivos) con respecto a los procesos de creación.

Se ve entonces la necesidad de que la institución haga una mayor difusión o si se quiere una capacitación en cuanto a los productos esperados, pues en el análisis de las convocatorias de los años 2016 a 2020, se observa cómo la exigencia de: “b. Publicación en libro o revista” (Bellas Artes Institución Universitaria del Valle, 2016, p. 2), ha desaparecido para la modalidad de investigación-creación y en cambio se solicita la presentación de un informe final o de avance, esto en consonancia con la medición que realiza Minciencias desde el 2018 que se centra en la trayectoria del evento en el que se presenta la obra; si este es internacional,

con proceso de selección por convocatoria o curaduría y tiene más de diez años, la obra puntuará igual que un producto top, es decir, un libro o un artículo en revista indexada categoría A1 (Departamento Administrativo de Ciencias, Tecnología e Innovación. Colciencias., 2018)

Como productos deseables en ambos grupos se identifican metodologías claras de creación que puedan ser apropiadas y aplicadas en el aula, aquí se entrelazan los aspectos pedagógicos y de valoración del producto. Sin embargo, esto no es posible si se estudia el teatro como obra o acontecimiento, solo a través de investigar el teatro como práctica artística, es decir, como proceso formativo se puede dimensionar en sus componentes metodológicos y pedagógicos.

Conclusiones

Del análisis de las entrevistas surgen las siguientes constantes que sirven para orientar la construcción de un modelo de investigación-creación para el teatro desde el Pensamiento Complejo:

La definición de la investigación-creación; Es necesaria una redefinición de la modalidad desde una perspectiva compleja, con el fin de comprender el proceso de investigación-creación como uno solo que respete la naturaleza compleja de las artes y permita evidenciar las relaciones entre lo sensible y lo racional en este tipo de investigación.

El enfoque pedagógico, como un aspecto ineludible en la investigación creación, abordado desde procesos y productos que permitan realizar la metacognición de lo vivenciado y lo comprendido en la creación.

La necesidad de incluir en el modelo la categoría de transposiciones metodológicas al campo de las artes, para evidenciar las interacciones que se dan en lo inter y transdisciplinar.

El modelo a su vez debe posibilitar la realización de otros productos que no son la obra como tal, pero que sirven como una manera de formalizar la relación entre lo sensible y lo racional, así como para evidenciar la metacognición como una apropiación del conocimiento. Esto a su vez implica el repensarse en la valoración de dichos productos.

Referencias

Bellas Artes Institución Universitaria del Valle. (2016). *Convocatoria proyectos de investigación*. Cali.

Bellas Artes Institución Universitaria del Valle. (2020). *Términos de referencia convocatoria de investigaciones*. Cali.

Bellas Artes, Institución Universitaria del Valle. (2017). *Política de Investigaciones*. Cali: Bellas Artes.

Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2018). Anexo 1. En *Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y de reconocimiento de investigadores en el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación*. Bogotá: Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación.

Departamento Administrativo de Ciencias, Tecnología e Innovación. Colciencias. (2018). *Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y de reconocimiento de investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación*. Bogotá.

Haztúa Psicología Positiva. (19 de Enero de 2014). *Haztúa Psicología Positiva*. Obtenido de <https://www.haztua.com/neuronas-espejo-el-arte-de-comunicarnos/>

Nicolescu, B. (1994). *La transdisciplinariedad, Manifiesto*. Ediciones Du Rocher.

Sánchez, J. A. (2009). Investigación y experiencia. Metodologías de la investigación creativa en artes escénicas. *Revista Estudis Escènics*, 327-335.

14.

Prometeo de Mapa Teatro

Prácticas artísticas y resistencia

Margarita Ariza Aguilar²⁵

Resumen: Reacción a manera de gesto, o ponencia performativa que se propone destacar ese carácter político de la acción artística en la obra Prometeo de Mapa Teatro. Desde allí se lee la obra Prometeo²⁶, desde André Lepecki y por consiguiente desde Jacques Rancière explorando la acción disensual inscrita en la práctica artística que supone una potencia de resistencia frente a esta constitución simbólica de lo social.

En esta ruta se propone al lector navegar libremente por la siguiente página:

<https://adita.hotglue.me/>

Palabras clave: artes vivas, prácticas artísticas, gesto, Prometeo, Mapa teatro, resistencia

Prometheus, Mapa Teatro

Artistic practices and resistance

²⁵ **Margarita Ariza Aguilar** Decana y docente de la Facultad de Artes Visuales y Aplicadas del Instituto Departamental de Bellas Artes. Dirige el grupo de investigación AISTHESIS. Artista, Administradora de Empresas de la Universidad Javeriana, Especialista en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía de la Universidad de Valladolid y Magíster en Filosofía de la Universidad del Valle. Su trabajo de grado *Colonialidad Incorporada, Subversiones íntimas*, obtuvo mención meritoria. Actualmente cursa la Maestría interdisciplinar en Teatro y Artes Vivas de la Universidad Nacional de Colombia. Entre su experiencia profesional se cuenta su trabajo como Coordinadora del área de Educación Artística de la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura, el comité de educación del Museo de Arte Moderno de Barranquilla, la Dirección del Proyecto Industrias Culturales del Banco Interamericano de Desarrollo en Cali, Catedrática en Universidad Javeriana Cali, Icesi Cali y Escuela de Artes y Letras de Bogotá, Directora del Programa de Educación Continua de la Facultad de Artes de la Universidad Javeriana de Bogotá, Asistente de Curaduría del Museo de Arte Moderno de Bogotá y durante 5 años realizó un proyecto de educación artística, con pacientes de la Fundación Eudes, Taller “Una Legión de Ángeles Clandestinos”, entre otros. Su proyecto Blanco Porcelana que explora la violencia estructural naturalizada en diferentes prácticas y usos sociales en la vida diaria derivados de la colonialidad, fue censurado por la justicia colombiana. En 2015, la Corte Constitucional falló a favor del proyecto al declarar una especial protección sobre su práctica.

Correo electrónico: decanatura.fava@bellasartes.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2577-8471>

Google Scholar: https://scholar.google.es/citations?view_op=list_works&hl=es&authuser=3&user=s6300oAAAAAJ

²⁶ Los registros de esta obra, pueden consultarse en los siguientes links. <http://hidvl.nyu.edu/video/003808544.html>
<http://hidvl.nyu.edu/video/003807809.html>

Margarita Ariza Aguilar

Abstract: Reaction as a gesture, or performative speech that intends to highlight that political character of the artistic action in the play Prometeo by Mapa Teatro. From there, the play Prometheus is read, from André Lepecki and consequently from Jacques Rancière exploring the dissensual action inscribed in the artistic practice that supposes a power of resistance in front of this symbolic constitution of the social.

In this route the reader is proposed to navigate freely through the following page:

<https://adita.hotglue.me/>

Keywords: living arts, artistic practices, gesture, Prometheus, Theatre map, resistance

No fue casual que el hospicio estuviera ubicado cerca a la iglesia de Santa Inés, puesto que ésta se encargaba del problema de la indigencia en la calle, ya que la **repulsión** de la población blanca de la época obligó a que tales instituciones organizaran una “**limpieza**”, desapareciendo de las calles y plazas de la capital a mendigos que **incomodaban** al paso.....²⁷

La ponencia en el Congreso Internacional de Educación, Arte y Cultura se presenta como una reacción a la obra Prometeo del colectivo Mapa Teatro, constituido por Heidi y Rolf Abderhalden que articula un grupo de trabajo diverso de la comunidad del Barrio Santa Inés, conocido posteriormente como el Cartucho. Esta obra surge en medio de las decisiones estatales en torno a la ocupación de los predios y los proyectos de renovación urbana. Este tipo de acciones de carácter policial, lejos de pensar en la transformación de las vidas de quienes han habitado un territorio, buscan optimizar desde los ideales del “progreso” el uso de la tierra de la ciudad, “limpiando”, para hacer el suelo, ahora asfalto/manto gris, un lugar de bien, es decir productivo. Y es justo en las dinámicas propias de las ciudades, en las que se posicionan barrios “tradicionales”, también se abandonan en busca del ascenso, que aparecen nuevos pobladores de ese abandono, sujetos

²⁷ El Cartucho, Del Barrio Santa Inés al Callejón de la muerte, Recuperado de <https://www.acciontecnicasocial.com/basuco/wp-content/uploads/2017/09/EL-CARTUCHO.pdf>

migrantes que consolidan un entramado de relaciones, sistemas de cooperación solidaria, intercambios de cruda verticalidad, transacciones mediadas por la adoración del dinero, fetiche que permite sobrevivir, así como los lazos de amistad y también de extraña dependencia; todo ello a la manera de un gran ecosistema que se alimenta en algunos casos de lo que otros voluntariamente dan, en otros de los resultados de las transacciones monetarias y también en gran medida de aquello que sobra, sus desechos.

Es así como Mapa Teatro imagina un espacio para el encuentro cara a cara con la historia de una ciudad, de sus habitantes y su bagaje de historias personales, que se cargan en medio del ocupar y el desocupar. Es por ello que aquí se quiere enfatizar que acciones como estas, no revisten exclusivamente un asunto logístico de los edificios, las piedras, las maletas y los objetos, más bien implican ese traslado de la vida misma que mal o bien se ha de seguir viviendo y que se resiste a dejar, que más bien se tiene que arrancar, en esa resistencia a olvidar lo vívido.

Así en medio de la desarticulación de una comunidad, y la destrucción de un barrio patrimonial de la ciudad de Bogotá, marginal, venido a menos y reconfigurado una y otra vez por sus nuevos pobladores, aparece un espacio para el disenso, una pausa en medio del tiempo que les despoja de todo lo conocido. Así, Heidi y Rolf Abderhalden imaginan en su palabras “un encuentro improbable”, entre su colectivo, un mito y los testigos de la historia vivida. Así un grupo de artistas, el mito de Prometeo y las personas que vivieron ese espacio colmado de afectos, crean un potente gesto en diferentes temporalidades y con diversos formatos, que desafía la orden de arrasar y borrar, se resiste a olvidar.

Sobre el mito de Prometeo, reflexión hoy más vigente que nunca en plena época de crisis que nos implica ese vértigo de los cambios a los que asistimos, implica el apego a las condiciones “seguras” y un gran miedo del salto a la libertad en sus diferentes formas e implicaciones de nuestras vidas cotidianas. El mito que da origen a este encuentro nos muestra la imagen de un Prometeo en el que habitan las contradicciones de nuestro tiempo: aún encadenado, cubierto de excremento y siendo diariamente devorado se resiste a la liberación de su lugar familiar de tantos años.

Esta reacción a manera de gesto, se propone destacar ese carácter político de la acción que se inscribe en medio de un “arrancamiento”, del que todavía no es posible deshacerse por completo. Desde allí se ejecuta un gesto y se lee Prometeo desde André Lepecki y por consiguiente desde Jacques Rancière explorando la acción disensual inscrita en la práctica artística que supone una potencia de resistencia frente a esta constitución simbólica de lo social.

La ruta de este gesto propone al lector navegar libremente por la siguiente página:

<https://adita.hotglue.me/>

Lepecki plantea pensar la coreografía y su movimiento como acción que incide en las posibilidades de movilidad urbana, correspondiendo con el concepto propuesto por Rancière para Política. De esta manera define el concepto de coreo política que como acción disensual entra en juego o en disputa en las tensiones que ocupan las dinámicas del espacio público y la ciudad. De igual manera siguiendo la línea de Rancière define la coreo policía como movimiento de estas dinámicas que definen de manera simbólica este espacio social, de allí que el punto de encuentro de ambas esté centrado en el lugar de lo político, como causa del otro. Lo interesante de estos conceptos pensados a la luz de la obra de Prometeo es el desafío que supone pensar las lógicas del poder, desligadas del imaginario de un solo actor que la ejerce, como el estado o las clases dominantes, para pensarse en los desafíos de las paradojas que el mito inscrito en este encuentro, plantea. Desde allí el concepto del poder ejercido en doble vía, como fundamento de la resistencia, puede explorarse en las complejas dimensiones del entramado social.

Prometeo-descrito desde Lepecki a su vez desde Rancière

Mapa teatro -actúa reuniendo -(recuerde que política es acción!) desde una particular división de lo sensible,(compuesta por decisiones estatales, creencias y prejuicios sociales, imaginarios que atraviesan a todas las generaciones, valoraciones y jerarquías, lugares, funciones y dirección de los destinos), articula su práctica en un contexto regido por estas

lógicas se inserta -dialoga-reconoce-recibe - y revisa críticamente el consenso (que decide sobre las vidas, sobre la permanencia y la desaparición) , crea espacios de encuentro - identifica a los fuera de cuenta- (habitantes humanos, no humanos- patrimonio-historia)--- y se inserta en la constitución simbólica de lo social vigente e incluso en la acción policial- crean situaciones- acontecimientos-acciones disensuales -dan voz a los incontados, estos se hacen cargo de cantar y danzar su propio testimonio, (insertan la política en el lugar de la policía-----potencialidad poética de una soñada emancipación)- sin asegurar una estrategia fija, subvierten, desarticulan y dañan , hacen un agujero muy profundo/ atraviesan de parte a parte/cavan- perforan- rompen- excavan- intervienen- transforman- agujerean- hieren - pican- traspasan -abren - horadan-, estallan poéticamente las órdenes, determinaciones, dictámenes y velos que deberían dominar estos cuerpos. (una lógica policial)

tácticamente reconfiguran estas escenas como acciones de resistencia a la libre disposición de su humanidad, a la destrucción y al olvido de personas, territorios, vidas vividas y asignación de destinos y movilidades generacionales - propician el reconocimiento del conflicto, el cuestionamiento de “esa libertad humana y ciudadana” y otorgan escénicamente visibilidad a esa causa del otro, ahora inscrita en el marco de lo común, identificable como propia. iluminan así los conflictos y las contradicciones individuales que son a su vez las de un grupo-por ello su práctica permite agenciamientos, des-identificaciones, y una posibilidad para el surgimiento de nuevas subjetividades, -sujetos políticos- (habitantes en tránsito / otros habitantes/decisores de política pública o lógicas policiales, accionantes)-abren un mundo donde la potencia de resistencia se manifiesta:

su práctica, gesto vivo, colaborativo, construido y amasado a varias manos), señala desde el contraste de una belleza dolorosa ,una afección inevitable que inscribe/marca/ abre definitivamente en los cuerpos el indicio de lo acontecido-

funciona como un mecanismo temporal /dispositivo de carácter efímero/ una cajita musical/ un timbre agudo del no olvido que grita una sola vez y que sin embargo resuena, para siempre ,adentro).

FIN

Anexo del recorrido :



Mapa Teatro <https://hemisphericinstitute.org/es/hidv1-collections/item/2511-mapa-prometeo-documental.html>

Prometeo

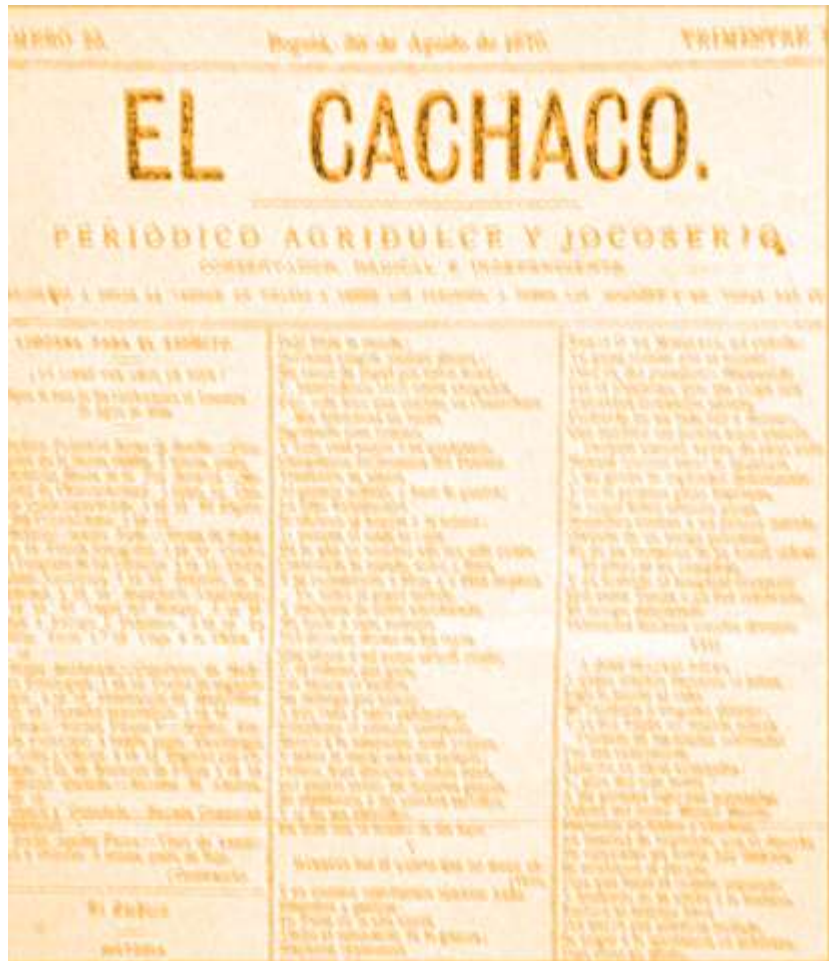
Prácticas de Irrupción en las lógicas de la biopolítica que decide- CONTROL DE LAS POBLACIONES- quién vive y quién muere.

///

PODER ----- NO ES UNILATERAL

Ejercicio del poder en doble vía, (**resistencias**), organizaciones -MICRO-MACRO que establecen

A. su propia lógica policial.(CONSTITUCIÓN SIMBÓLICA DE LO SOCIAL)



El conjunto de fuerzas de poder en la vida pública pasó del chisme a la difusión por medios masivos y era evidente en las columnas del periodista y político Florentino González, que en el periódico El Cachaco de Bogotá denunciaba ante el gobernador de la provincia: “(...) Vagan por las calles enjambres de hombres i mujeres que pueden ser pobres, pero también jente vagabunda i embustera” [1833, 16 de junio, como se cita en Parada, 2008, p. 70]. Así mismo, este personaje propuso cerrar las chicherías de la ciudad, limpiar las acequias y las esquinas contiguas al río San Francisco y prohibir los espectáculos públicos.

B. acciones que horadan el consenso, Política

Hacer en una cosa un agujero muy profundo o que la atraviese de parte a parte.
Cavar-Perforar-romper- excavar-dañar-atravesar-intervenir-transformar-agujerear-herir -
picar-traspasar -abrir-horadar-Quitar una parte, abrir un orificio, permitir la salida de una
voz, destapar los ojos, abrir secciones del cerebro ,liberar una atadura,deshacer un hechizo,
ampliar unos barrotes,estallar una materia,

- En el encuentro CON esta comunidad (danza **cavan**)* este agujero sobre el estado de las cosas...

coreo política*

DEVENIRES, apropiar el lugar-HABITAR,ABANDONAR,-apropiar el lugar

ELEGANCIA/ INDIGENCIA- lo bueno/ lo sucio-

VITRINA DE LAS JERARQUÍAS

RE-APROPIAR EL ESPACIO PÚBLICO

Prometeo, la importancia de ser obediente- las consecuencias de no ajustarse

los dioses, un lugar asignado, la aceptación del lugar y la función- (cueva- soledad), servir de alimento, ser devorado lentamente, alimentarse de esa combustión de sí mismo.

Ocupar el lugar,

desempeñar la función,

las implicaciones sobre el cuerpo en ello./

la posibilidad de resistir

la dificultad de transformarse

causa del otro-

resistencia

R. eléctrica----**una magnitud**, que mide la dificultad con la que un *conductor* conduce la **corriente**, o bien a un **elemento de un circuito** (una pieza física que forma parte del mismo).²⁸ R. aeróbica, **capacidad** de distribución de la sangre oxigenada falla (cardio), o pasa lo mismo con nuestra capacidad de oxigenarla en primer lugar (respiración), entonces habrá menos energía disponible para el organismo y se producirá **la fatiga**, obligándolos a **detener el esfuerzo**.

es toda **oposición** que encuentra la corriente a **su paso** por un circuito eléctrico cerrado, **atenuando o frenando el libre flujo de circulación** de las cargas eléctricas o electrones.

Cualquier dispositivo o consumidor conectado a un circuito eléctrico representa en sí **una carga, resistencia u obstáculo** para la **circulación** de la corriente eléctrica

PROMETEO-DESCRITO DESDE LEPECKI A SU VEZ DESDE RANCIÈRE

MAPA TEATRO -**ACTÚA REUNIENDO** -(RECUERDE QUE **POLÍTICA ES ACCIÓN!**) DESDE UNA PARTICULAR DIVISIÓN DE LO SENSIBLE,(COMPUESTA POR DECISIONES ESTATALES, CREENCIAS Y PREJUICIOS SOCIALES, IMAGINARIOS QUE ATRAVIESAN A TODAS LAS GENERACIONES, VALORACIONES Y JERARQUÍAS,LUGARES, FUNCIONES Y DIRECCIÓN DE LOS DESTINOS), ARTICULA SU PRÁCTICA EN UN CONTEXTO REGIDO POR ESTAS LÓGICAS SE INSERTA -DIALOGA-RECONOCE-RECIBE - Y REvisa CRÍTICAMENTE **EL CONSENSO** (QUE DECIDE SOBRE LAS VIDAS, SOBRE LA PERMANENCIA Y LA DESAPARICIÓN) , CREA ESPACIOS DE **ENCUENTRO-IDENTIFICA A LOS FUERA DE CUENTA-** (HABITANTES,HUMANOS, NO HUMANOS- PATRIMONIO-HISTORIA)--- Y SE INSERTA EN LA CONSTITUCIÓN SIMBÓLICA DE LO SOCIAL VIGENTE E INCLUSO EN LA ACCIÓN POLICIAL-CREAN SITUACIONES- ACONTECIMIENTOS-**ACCIONES DISENSUALES** -DAN VOZ A LOS INCONTADOS, ESTOS SE HACEN CARGO DE CANTAR Y DANZAR SU PROPIO TESTIMONIO,(INSERTAN LA POLÍTICA EN EL LUGAR DE LA POLICÍA-----**POTENCIALIDAD POÉTICA DE UNA SOÑADA EMANCIPACIÓN**)- SIN ASEGURAR UNA ESTRATEGIA FIJA, SUBVIERTEN, DESARTICULAN Y

²⁸ <https://www.fisicalab.com/apartado/resistencia-electrica-conductor>

DAÑAN , Hacen un agujero muy profundo/ atraviesAN de parte a parte/CavaN- PerforaN- rompeN- excavaN- interviENEN- transformaN- agujereaN- hierEN -picaN- traspasaN - abrEN - horadaN-, estallaN POÉTICAMENTE LAS ÓRDENES, DETERMINACIONES, DICTÁMENES Y VELOS QUE DEBERÍAN DOMINAR ESTOS CUERPOS. (UNA LÓGICA POLICIAL)

TÁCTICAMENTE RECONFIGURAN ESTAS ESCENAS COMO ACCIONES DE RESISTENCIA A LA LIBRE DISPOSICIÓN DE SU HUMANIDAD, A LA DESTRUCCIÓN Y AL OLVIDO DE PERSONAS, TERRITORIOS, VIDAS VIVIDAS Y ASIGNACIÓN DE DESTINOS Y MOVILIDADES GENERACIONALES - PROPICIAN EL RECONOCIMIENTO DEL CONFLICTO, EL CUESTIONAMIENTO DE “ESA LIBERTAD HUMANA Y CIUDADANA” Y OTORGAN ESCÉNICAMENTE VISIBILIDAD A ESA CAUSA DEL OTRO, AHORA INSCRITA EN EL MARCO DE LO COMÚN, IDENTIFICABLE COMO PROPIA. ILUMINAN ASÍ LOS CONFLICTOS Y LAS CONTRADICCIONES INDIVIDUALES QUE SON A SU VEZ LAS DE UN GRUPO-POR ELLO SU PRÁCTICA PERMITE AGENCIAMIENTOS, DES-IDENTIFICACIONES, Y UNA POSIBILIDAD PARA EL SURGIMIENTO DE NUEVAS SUBJETIVIDADES, -SUJETOS POLÍTICOS- (HABITANTES EN TRÁNSITO / OTROS HABITANTES/DECISORES DE POLÍTICA PÚBLICA O LÓGICAS POLICIALES, ACCIONANTES)-ABREN UN MUNDO donde **la potencia de resistencia se manifiesta:**

SU PRÁCTICA, GESTO VIVO, COLABORATIVO, CONSTRUIDO Y AMASADO A VARIAS MANOS), SEÑALA DESDE EL CONTRASTE DE UNA BELLEZA DOLOROSA ,UNA AFECCIÓN INEVITABLE QUE INSCRIBE/MARCA/ ABRE DEFINITIVAMENTE EN LOS CUERPOS EL INDICIO DE LO ACONTECIDO- FUNCIONA COMO UN MECANISMO TEMPORAL /DISPOSITIVO DE CARÁCTER EFÍMERO/ UNA CAJITA MÚSICAL/ UN TIMBRE AGUDO DEL NO OLVIDO QUE GRITA UNA SOLA VEZ Y QUE SIN EMBARGO RESUENA, PARA SIEMPRE ,ADENTRO).

15.

Las representaciones visuales articuladas al motivo musical, reflexión en torno al sonido de la imagen

Neiver Francisco Escobar Domínguez

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4239-1380>

laboratoriomd@bellasartes.edu.co

Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia 2020

Resumen

Las apreciaciones estéticas han estado sujetas al contexto temporal que las valore, generando tendencias que marcan un estilo en una época determinada. Las artes en particular han compartido estas preferencias por siglos, articulando los cambios entre ellas en un intento de conservar una especie de unidad colectiva.

No obstante, cada disciplina se concibe como un mundo aparte, realizan sus intervenciones artísticas dentro del campo que les compete y en escenarios acordes a sus necesidades. La discusión de este texto reflexivo se abre para brindar una perspectiva basada en la experiencia del autor, sobre el pensamiento estético articulado a la música y la fotografía, como manifestaciones artísticas dinámicas y vinculantes.

Preámbulo estético

La estética y los sentidos han estado siempre en una etapa de simbiosis articulada al concepto de belleza²⁹. Adoptada por las artes para poder sustentar una determinada apariencia desde la perspectiva de lo bello, la estética ha estado

²⁹ Según lo concibe Joaquín Zamacois.

ligada a diferentes periodos artísticos en relación a componentes propios de la época: la perfección del clasicismo, la figura de Cristo en la Edad Media, la polifonía vocal renacentista, la exagerada ornamentación en el barroco, entre otros, son algunos ejemplos en torno a la apreciación de la creación y el juicio sobre la divinidad.

Las impresiones en torno a la belleza son apreciadas por los sentidos, y pueden generar reacciones emocionales o reflexivas, según despierte alguna inteligencia en particular. Un pensamiento musical se concibe por el simple gusto de escuchar una melodía de agrado al oído, o por las sensaciones que inspiran al espíritu.

Carl Dahlhaus (1996), importante musicólogo alemán, criticó las ideas del pensamiento estético-musical de los últimos tres siglos, y señaló la música como una obra en sí misma con valores autónomos. Basado en la tesis de opus absolutum argumentada por el cantor Nicolaus Listenius (1537), revela la pieza musical como una auténtica obra de arte incluso antes de ser interpretada.

Pero esa autonomía preestablecida en la música se ha fundado por muchos años bajo principios hedonistas, dejando una gran manifestación artística en manos de la complacencia y el entretenimiento, relegando en algunos casos los complejos procesos intermedios necesarios para lograr una pieza musical.

Se puede entender entonces que la música es una manifestación artística que una vez activa en su línea de tiempo pasa de largo (hecho sonoro), y se queda solo en el recuerdo del imaginario colectivo de quienes lograron captar su esencia o intencionalidad. Es en ese mágico instante donde lo intangible adopta una forma, transformando lo audible en imagen.

Música programática

Aplicado a la tradición europea del siglo XIX, este género de carácter descriptivo suele concebir imágenes en la mente del oyente, representan escenarios, sucesos, o estados de ánimo desde lo sensorial y lo expresivo. Es la pretensión de una idea de significar más que sonidos, una banda sonora de sí misma (Ramírez, 2011).

Desde su estructura se define descriptiva, sugiriendo fenómenos o sucesos, o expresando musicalmente una idea externa a su esencia, siempre en el intento de salir de lo absoluto³⁰, y atribuyen melodías, acordes o ritmos a ciertas imágenes.

Una vez asociado el contexto estético, vale la pena aclarar que la música programática y el leitmotiv³¹, son conceptos característicos oriundos de un romanticismo que había agotado casi que por completo los recursos compositivos hasta ese momento, sustentando una nueva autonomía musical fundada en la narrativa, e interesada en la representación.



Estas nuevas formas de expresión son para el Dr. Jesús Alcalde (2007), aspectos fundamentales que enmarcan los umbrales de la música para cine, siendo sustanciales en el desarrollo del pensamiento musical moderno, lo cual acarrea como consecuencia la revaloración de la música instrumental. Así mismo la define como una parodia de la acción dramática sobre las imágenes que terminó por consagrarse como elemento fílmico fundamental.

Posteriormente y hasta la actualidad, algunos motivos musicales se han convertido en temas asociados a personajes, sucesos, objetos, paisajes, y el drama de las acciones, guiando con ímpetu las emociones, y aportando coherencia a la unidad artística integrada.

Tabla 1. Ejemplos de música asociada

Tema	Película	Descripción
Sonido de la comarca	El señor de los anillos	Alusivo a la comunidad Hobbit
La marcha imperial	Guerra de las galaxias	Describe al personaje Darth

³⁰ Que no contiene ningún elemento extra-musical.

³¹ Idea fija según Héctor Berlioz.

		Vader
Tema de Hedwig	Harry Potter	Hedwig, la lechuza de Harry Potter
El oboe de Gabriel	La Misión	Alusivo al instrumento de conquista
Tema del asesino	Psicosis	Describe las escenas de tensión

La imagen contemporánea

Las imágenes se definen en principio como una representación visual, bien sean las percibidas desde el mundo exterior, o las inmateriales fijadas en la mente como imaginaciones o modelos resultados de procesos relacionados con la memoria. Independiente del tipo de imagen a la que se haga referencia, los orígenes siempre estarán en la visual de los objetos en conjunto con los sentidos.

“Desde McLuhan³² se habla mucho en el mundo contemporáneo acerca del valor preponderante que ha adquirido la imagen sobre la palabra” (Vicente, 2008).

Y es que, para Vicente, el cambio cultural ha posicionado la imagen como transmisora de conocimiento en la cultura contemporánea gracias a la revolución tecnológica, adhiriendo la imagen a lo estético, y desbordando los límites artísticos, legitimándola como soporte de significados.

Lo anterior no supone la imagen sobre la palabra, ni la decadencia de esta última, por el contrario, con la llegada de la era tecnológica se ha potencializado la unificación de los sentidos a través de diversos medios de comunicación tras el empleo integral de lo escrito, lo visual y lo auditivo.

En términos generales, la imagen puede estar relacionada con muchas manifestaciones artísticas: escultura, pintura, cine, fotografía, entre otras. En afinidad directa con los medios, se puede decir que la fotografía transita de la mano de los avances tecnológicos, desde sus primeras manifestaciones análogas hasta la era digital, haciendo fuerte presencia en diferentes formatos comunicacionales.

³² Marshall McLuhan (1911-1980). Filósofo canadiense profesor de literatura inglesa.

La imagen de los sonidos

Los desarrollos tecnológicos se han enfocado en facilitar o agilizar muchos procesos, donde no se puede comparar los lentos y complejos protocolos de los formatos análogos, con los prestos servicios que ostenta la digitalización. Sin embargo, nada suple el concepto, haciendo que la presencia de este sea indispensable en la creación de una obra artística, independiente de su estética.

El concepto puede estar asociado a la composición de una imagen, a una puesta en escena, o al tratamiento de un motivo musical en el hecho sonoro, empleando el proceso creativo como elemento fundamental en la valoración estética de la obra.

En esta apreciación de significados, se regresa al ideal de belleza articulado a la estética de los sentidos, pero en total integración con los valores autónomos de cada disciplina en un intento por lograr un balance interdisciplinario donde lo sonoro se torna visible, y la imagen se transforma en sonido. Una conexión fundamental entre forma y contenido musical.

La obra de Mussorgsky³³ se convierte en fiel referente de estos estados particulares, específicamente en el caso de “Cuadros de una exposición”³⁴. El compositor emplea variedad de recursos: alternancias rítmicas, melodías pausadas, estridencias, contrastes dinámicos, registros instrumentales, etc., todo con la firme intención de representar objetos, paisajes, personajes, y estados de ánimo.

Así como la luz genera una representación visual de los objetos, la música puede concebir una representación auditiva de la imagen en la mente del oyente, revelándolo ante un mundo contrastante, lleno de



³³ Modest Petrovich Mussorgsky. (1839-1881).

³⁴ 10 piezas musicales que corresponden con 11 imágenes de Víctor Hartmann.

volumen, textura y forma, llevando al espectador a un espacio que supera la tridimensionalidad. “La música es el arte de pensar con sonidos” (J. Combarieu), pero una imagen sonora aglutina todo un pensamiento estético.

Se trata de reafirmaciones similares al gesto teatral, donde la intencionalidad dista de la competencia entre los sentidos, buscando por el contrario el complemento adecuado que lleve a un equilibrio perfecto conformado por un discurso donde el último riesgo que se corre es la saturación de la idea.

Queda entonces abierta una puerta que invita a la creación de espacios y colectivos interdisciplinarios, que tengan como objetivo el fortalecimiento de la integración de las artes en beneficio del desarrollo creativo del artista, y el consumo satisfactorio del espectador. Un coctel de sensaciones artísticas que al fin de cuentas lo que busca es la estimulación de los sentidos, una perfecta combinación entre el placer hedonista, el gozo del espíritu y la apreciación de la razón, no desde los órganos que la perciben, sino desde la configuración del receptor más poderoso que tiene el ser humano: su cerebro.

Referencias:

- Alcalde, J. (2007). Pautas para el estudio de los orígenes de la música cinematográfica. Revista Área Abierta No 16 AA16. 0703. 87. Recuperada de <file:///C:/Users/NEIVERFRANCISCO/Downloads/5002-5087-1-PB.PDF>
- Dahlhaus, C. (1996). Estética de la música. Editorial: Reichenberger, Edition. ISBN: 978-3-930700-57-8. Traducción de Juan Luis Milán. Rev. de Juan José Olives. Recuperado de <http://www.geocities.ws/dchacobo/EsteticaMusica.PDF>
- Ramírez, M. (2011). Música programática. Recuperada de <https://fuentemusica.blogspot.com.co/2011/10/musica-programatica.html>
- Vicente, S. (2008). El rol de la imagen en el mundo contemporáneo. Revista Huellas, búsquedas en artes y diseño, No 16. Recuperado de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2548/vicentehuellas6-08.pdf
- Zamacois, J. (2003). Temas de estética y de historia de la música. Barcelona: Idea Books, ISBN: 84-8236-280-1

16.

MUSEO CALEIDOSCÓPICO

Germán García Orozco³⁵

Resumen:

Esta reflexión se dirige a entender el museo como un escenario que posibilita la construcción del conocimiento desde la relación sujeto-objeto, tomando como referencia diversas perspectivas museológicas. Esta meditación se desgaja del estudio de caso: Análisis de las interacciones comunicativas entre los consumidores culturales y las narrativas transmedia que el Museo Rayo, ofrece en su sede, (Roldanillo-Valle), realizado por el autor en el 2018. De esto se desprende que la vinculación que se da entre el espectador y el objeto (artístico, cultural, social, entre otras) permite activar horizontes de discernimiento, asimismo, estimula procesos de (re)significación de esos objetos para comprenderlos desde las realidades actuales.

Palabras clave: Museo, Caleidoscópico, interaccionismo.

This reflection is aimed at understanding the museum as a scenario that enables the construction of knowledge from the subject-object relationship, taking as a reference various museological perspectives. This meditation is separated from the case study: Analysis of the communicative interactions between cultural consumers and the transmedia narratives that the Rayo Museum offers at its headquarters (Roldanillo-Valle), carried out by the author in 2018. It follows that the link between the viewer and the object (artistic, cultural, social, among others)

³⁵Mg. Comunicación e investigador del grupo *Aesthesis* del Instituto Departamental de Bellas Artes, Cali-Colombia. Profesor de la Facultad de Artes Visuales y Aplicadas de la misma institución. Igualmente, es profesor del programa de Artes Visuales de la Pontificia Universidad Javeriana, Cali-Colombia. Miembro de la Federación Latinoamericana de Semiótica (FELS) y Redipe. Correo: germangarcia@bellasartes.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-6976-5384>

allows to activate horizons of discernment, also stimulates processes of (re)meaning of these objects to understand them from the current realities.

Key words: Museum, kaleidoscope, interactionism.

INTRODUCCIÓN

El Museo ha sido un escenario de diversas reflexiones por parte de quienes trabajan diariamente en estos centros como directores, curadores, museógrafos, pedagogos, educadores, guías, entre otros, para consolidar y transformar su devenir. Asimismo, los teóricos han planteado distintas tesis que apuntalan por comprender la pertinencia y la naturaleza de esta entidad en sus distintos momentos de la historia, como también del presente.

La apuesta por pensar un museo caleidoscópico³⁶ refiere a considerarlo como una institución múltiple en sus propuestas pedagógicas y de exhibición no solo para observar la imagen -bella- sino para que sea detonante de distintas experiencias como estéticas, cognitivas, sensoriales, reflexivas, críticas, entre otras. Cambiante, además, porque su colección se enriquece con nuevas formas de (re)presentación a través del tiempo, como también ocurre con las distintas generaciones de espectadores que van al encuentro con el patrimonio artístico y cultural. Es por eso, que el museo debe propender por garantizar formas posibles de conocimiento y de (re)significación a partir de las diferentes configuraciones museológicas existentes.

Para este propósito, ofrecemos una definición de conceptos fundamentales que perfilan la naturaleza de nuestra referencia de análisis como es el coleccionismo, museo y museología. Luego, apuntamos a comprender tres perspectivas de la museología que resultan de un proceso progresivo del pensamiento en Occidente, entre las que encontramos: la museología formalista, analítica y crítica.

³⁶Etimológicamente, la palabra caleidoscópico es de origen griego y está compuesta de las palabras *Kalós* que significa bella; *éidos*, imagen y *scopéo*, observar. Podemos, en conjunto, significar el museo como un lugar para observar la imagen bella. Pero también, podemos contrastarla con la perspectiva semántica de la Real Academia Española para indicar que es un adjetivo que significa múltiple y cambiante.

Finalmente, ofreceremos unas conclusiones que ayuden a estimular otras reflexiones en torno a la manera en que el museo debe integrarse a las expectativas propias de sus espectadores.

Esperamos que estas elucidaciones contribuyan a ampliar, pero también a ser un punto de inflexión para comprender que los museos son escenarios de indagación y reflexión, haciendo que la relación sujeto-objeto del museo puedan ser conocidos y comprendidos en distintos niveles y procesos.

HACIA UNA COMPRENSIÓN DE LOS CONCEPTOS

El museo ha sido tradicionalmente el lugar para conservar y preservar la memoria artística y cultural ya sea tangible e intangible de un pueblo. Este legado resulta de un proceso de prácticas asociadas al **coleccionismo**³⁷, precedidas por príncipes y monarcas que a través del atesoramiento de objetos de disímiles categorías demostraban su interés y curiosidad por el conocimiento y la cultura. Es hasta el siglo XVII que surgen las primeras galerías de pintura³⁸ y escultura³⁹, como una muestra de la floreciente manifestación del gusto individualizado del sujeto hacia las expresiones artísticas propias de la época. Pero es en el siglo XVIII que se inauguran los primeros museos y galerías en Occidente como una forma de democratización del arte.

En 1946, el Consejo Internacional de Museos (ICOM) surge como órgano orientador de la comunidad museística internacional a través de la cual se fundamentan y definen criterios de los museos, garantizando su permanencia y sentido en la sociedad. Por esta razón y considerando su liderazgo, es oportuno iniciar la definición de **museo** que ICOM formula:

Un museo es una institución sin fines lucrativos, permanente, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone el patrimonio material e inmaterial de la

³⁷La Rae define el coleccionismo: Conjunto ordenado de cosas, por lo común de una misma clase y reunidas por especial interés o valor. Colección de escritos, de medallas, de mapas.

³⁸ Una colección de pinturas se conoce como pinacoteca.

³⁹ Una colección de piedras talladas o de esculturas se conoce como gliptoteca.

humanidad y su medio ambiente con fines de educación, estudio y recreo. (Recuperado el 08 de diciembre de 2020 de ICOM: <https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>)

De lo anterior se concluye que el museo se configura como espacio de mediación entre la colección del museo y los espectadores con propósitos muy específicos que permiten su vinculación en tres aspectos: a) como un lugar para el aprendizaje; b) para el conocimiento, investigación y reflexión y, c) un lugar para el esparcimiento y disfrute.

Entonces, nos quedaría por hacernos la siguiente pregunta: ¿en qué momento una pintura o escultura logran convertirse en parte de una colección?

La musealización hace que las cosas devengan “objetos”, una clase especial de objetos: objeto de museo. Cuando las cosas del mundo real entran en la institución museística se les confiere una condición que no tienen cuando se mueven en el mundo de las mercancías, devienen documentos y su valor de uso y de cambio desaparece. Así los objetos adquieren una cierta plasticidad al convertirse en cosas a interpretar y con significado. (Navarro 2011, p.p. 53-54)

Es evidente que el museo se perfila con base a las características de su colección que pone a disposición del público. Para lograr este propósito, el interaccionismo es su mejor forma de mediación. *“The position of symbolic interactionism is that the “worlds” that exist for human beings and for their groups are composed of “objects” and that these objects are the product of symbolic interaction. (...).”*⁴⁰ (Blumer, 1969, p. 10)

⁴⁰ Traducción del autor: La posición del interaccionismo simbólico trata de los “mundos” que existen para los seres humanos y para sus grupos están compuestos de “objetos” y que esos objetos son el producto de la interacción simbólica (...).

Además, es importante agregar que los procesos de interaccionismo pueden ocurrir en una combinación de relacionamientos posibles como pueden ser sujeto-objeto, esto ocurre cuando el espectador se enfrenta a la colección; sujeto-sujeto, la experiencia se activa a partir de la interacción entre dos sujetos que puede ser el espectador con el guía del museo, un conocido y/o inclusive un desconocido; y finalmente, sujeto-símbolo, es la interpretación y significación que se produce por la interacción entre sujeto-objeto y/o sujeto-sujeto.

Los encuentros entre espectadores y la colección del museo están determinados por la museología. Según algunos autores, la museología es considerada “la ciencia del museo”. No obstante, la siguiente definición nos permite tener una idea más amplia:

“(…) es una filosofía de lo museal con dos tareas: (1) Servir de metateoría de la ciencia documental sensible, y (2) ser, además, una ética reguladora de cualquier institución encargada de administrar esa función documental intuitiva concreta (...). Esto significa que define la especificidad de un campo y que determina sus finalidades, así como los medios de ponerla en práctica. A ella le corresponde decir por qué mostrar qué objetos, a quién y en qué condiciones.” (Deloch, 2001, pp.121-122)

En consecuencia, la museología reflexiona sobre la existencia y fundamentación del museo, asimismo, define las maneras de cómo mostrar su colección. Agreguemos, además, que la museología se articula con la curaduría, museografía y didácticas, mecanismos necesarios para gestionar las distintas museologías con sus correspondientes enfoques.

PERSPECTIVAS MUSEOLÓGICAS Y SUS ENFOQUES

Para nuestro propósito, tomamos como referencia la clasificación de museología planteada por Weil para comprender sus características y sus respectivos enfoques.

Museología formalista, esta estructura da forma a la primera museología que tiene como objetivo coleccionar, conservar e investigar a partir del espíritu historicista, enciclopedista y racionalista del siglo XVIII

El enciclopedismo y la ilustración consideran la razón como fórmula para erradicar la ignorancia del sujeto durante ese siglo. En consecuencia, el *logos* y la *ratio* fundamentan el principio de autoridad a partir del conocimiento que se tiene sobre las cosas. En otra situación, la historicidad conserva rasgos del pensamiento mítico y religioso que son herederos de la actitud romántica que se prolonga hasta el siglo XIX.

En conformidad con lo anteriormente expresado, la museología formalista tiende a mostrar la colección del museo a través de un relato evolucionista, marcando una línea cronológica. Los objetos de la colección son descritos de manera afirmativa y neutra, validando la información desde el saber científico. En otros términos, el museólogo/conservador describe por un lado los aspectos técnicos y/o científicos del objeto, como también los mitos y memorias que se encuentran en los objetos para configurar su sentido.

Consideremos la colección de máscaras africanas de un museo etnográfico, de manera hipotética, para ilustrar la perspectiva formalista. Para este caso, la colección es clasificada y organizada a partir de criterios históricos y cronológicos. Para su interpretación, se describe los componentes técnicos, procedencia e inclusive prácticas sociales, culturales y cosmológicas a las que fueron asociadas las respectivas máscaras con un criterio discursivo que se apoya en un(os) campos de conocimientos específicos (antropología, sociología, etnografía, entre otros) para orientar al espectador sobre una posible lectura de la colección.

En la situación planteada, valdría la pena preguntarnos ¿cuál es el papel que asume el espectador frente a la museología formalista? Para proponer una respuesta a esta inquietud, Kant (1992) nos ofrece un derrotero desde la crítica del juicio del gusto. El espectador, interactúa con una obra de la colección, a través del ejercicio de la contemplación. Durante este primer momento, se deja guiar por la imaginación y fantasía como mecanismos de discernimiento del objeto artístico a partir de sus impresiones y sentimientos particulares. En un segundo instante, explora ideas y conceptos previos que el espectador sabe y/o conoce para lograr un estado de entendimiento. Finalmente, el espectador, durante el proceso de la interacción, tendrá la oportunidad de hacer emerger el fenómeno de la epifanía,

por sí mismo y/o en compañía de otro, para descubrir a su ritmo cualidades de autenticidad, originalidad y belleza del objeto artístico. Entonces, la subjetividad del sujeto se manifiesta cuando el goce del espectador encuentra en alguna parte de la colección del museo el juicio de lo bello.

Museología Analítica: Esta perspectiva consolida una fundamentación epistemológica de museo que se sustenta a partir de la observación, experiencia y/o razonamiento. El espectador es considerado un cliente para el cual hay que diseñar experiencias significativas en el museo.

Las muestras especiales y/o itinerantes como suelen llamarse son diseñadas como parte de un proceso de investigación y alternancia a la exhibición de la colección con el propósito de abrir lecturas de interpretación de los objetos de la colección en relación con otras colecciones ya sean privadas y/o particulares. Estas propuestas hacen parte de una estrategia de marketing que son producidas con interesantes diseños museográficos que atraen la atención del espectador. Se puede objetar, sin embargo, “El museo procura ser un reflejo social, sin reflexionar sobre qué narrativas excluye, qué voces no escucha o qué políticas no fomenta”. (Flóres, 2006, p.57)

La museología analítica acoge la comprensión y la interpretación como formas decisivas de construir el sentido del museo. Para eso, la hermenéutica de la experiencia nos ofrece pistas al señalar: “La experiencia hermenéutica es el correctivo por el que la razón pensante se sustrae al conjuro de lo lingüístico, y ella misma tiene carácter lingüístico.” (Gadamer, 1999, p.483) En consecuencia, el hombre al hablar del mundo hace al mismo tiempo mundo porque es lenguaje.

De esta manera podemos argüir que el espectador y el museo debe plantearse como un horizonte de preguntas que incluya de manera vinculante la comprensión histórica, costumbres, tradiciones e inclusive el futuro (1999, p. 330) para dar sentido a la colección del museo y su mundo.

Museología crítica: La tercera museología interroga la génesis del museo, de manera que: “la museología crítica⁴¹ surge de la crisis constante del concepto de museo como espacio de interacción entre el público, y una colección y como consecuencia de una política cultural.” (Flóres, 2006, p. 232)

Esta museología aboga por una reinterpretación de la colección del museo con una visión pluralista, incluyente y participativa que “(...) reclama la emergencia de discursos alternativos basados en la diversidad cultural, social, sexual, étnica y territorial” (Rodríguez Ortega, 2011, p. 16)

El enfoque relevante de esta museología es deconstructivista porque rechaza la existencia de un conocimiento absoluto y reconoce la necesidad de encontrar otras posibilidades de interpretación de los discursos establecidos a partir de la pluralidad de visiones.

Jacques Derrida, el más visible pensador del deconstructivismo, hace una deliberación sobre la noción de archivo y en el contexto del museo esta se corresponde a la colección, dejando entrever lo siguiente: “(...) la interpretación del archivo (...) no puede aclarar, leer, interpretar, establecer su objeto, a saber, una herencia dada, más que inscribiéndose en ella, es decir, abriéndola y enriqueciéndola lo bastante como para hacerse sitio en ella de pleno derecho.” (Derrida, 1997, p. 37)

De donde resulta que el objetivo fundamental de la museología crítica es socavar las estructuras discursivas tradicionales de interpretación de la colección y espera abrir nuevos horizontes y experiencias en el porvenir. “Lo que interesa no es tanto el valor intrínseco del objeto o del conjunto de objetos, sino su capacidad para desarrollar un concepto, una idea, suscitar una reflexión (...).” (Rodríguez Ortega, 2011, p. 61)

⁴¹ La *nouvelle museologie* (versión francófona liderada por G.H. Riviére) y museología crítica (perspectiva anglosajona que no tiene cabeza visible que lo lidere). Ambas, sin embargo, son corrientes afines.

Para terminar, pongamos por caso la exhibición organizada en el 2017 por el museo Du Quai Branly -Jacques Chirac-, en colaboración con el Museo Nacional Picasso-París, titulada: ¿Picasso Primitivo?

Esta exhibición señala la relación de Picasso con el arte no occidental, a pesar de sus ingentes esfuerzos por no reconocer los orígenes de su influencia. En la exposición se muestra su colección personal de objetos procedentes de África, Asia, América y Oceanía. Asimismo, aparecen las cartas, fotografías y pinturas de su creación, constituyendo una prueba contundente de sus intereses y admiración por un arte no europeo.

Después de transitar por la exhibición ¿Picasso Primitivo? y observar las máscaras africanas que dieron origen a la pintura de Picasso, me asalta una pregunta, la cual quiero compartir con todos ustedes antes de terminar este acápite: ¿cómo hemos concebido el primitivismo desde Occidente y en realidad quién es el verdadero primitivo en esta exposición?

Para finalizar, se ofrece un cuadro en el que se recoge las distintas museologías y sus correspondientes enfoques a manera de resumen.

Cuadro. Perspectivas de la Museología.

Museología	Formalista* 1880-1920** Colecciona, conserva e investiga con una perspectiva historicista, enciclopédica y racionalista.	Analítica* 1960-1980** Desarrolla una teoría del museo con sentido epistemológico.	Crítica* 1990-actualidad Sujetos que problematizan y cuestionan la génesis del museo y su colección.
Enfoque	Contemplación de lo bello (Immanuel Kant)	Hermenéutica de la experiencia. (Hans-Georg Gadamer)	Deconstructivismo (Jacques Derrida)

Fuente: Elaboración propia.

*Clasificación que realiza Weil en 1995 en su trabajo sobre *Cabinet of Curiosities* en el *Washington, Smithsonian Institution Press*.

**Van Mesch hace una división de dos revoluciones museológicas, sin embargo, considera que las TIC está generando una tercera.

CONCLUSIONES

El museo debe ser considerado un organismo vivo que cambia y se transforma. El espectador lo hace cuando (re)significa el patrimonio artístico y cultural.

El objetivo central de la museología es definir los principios epistemológicos del museo y determinar la pertinencia de su enfoque para exhibir su patrimonio artístico y cultural a través de la colección.

La museología formalista deviene de una visión enciclopédica, racionalista y cronológica que le permite al espectador neófito llegar a conocer una colección a partir de la observación y la contemplación, sustentado en referentes de la tradición.

Para la museología analítica, la experiencia del espectador constituye su principal fundamento porque a través de un horizonte de preguntas comprende e interpreta la colección del museo y/o de una exhibición especial.

Cuestionar la génesis del museo es el principio rector de la museología crítica que tiene como propósito desarrollar una reinterpretación de la colección del museo desde una visión pluralista y participativa.

Para terminar, los museos deben integrar estas tres museologías como posibles formas de acercar al espectador a la colección del museo. Los más conservadores, continúan trabajando con base a la museología formalista ya que le otorgan más importancia a los procesos históricos y cronológicos. Mientras que la museología analítica está presente en la mayoría de los museos que buscan ofrecer una experiencia al espectador como principal forma de interpretación. Para los museos más avanzados, la museología crítica es la vía más contundente para socavar discursos hegemónicos y así descubrir y construir versiones más pluralistas y consensuados para entender mejor la naturaleza de la colección de su museo.

REFERENCIAS

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method. United States of America*: Prentice-Hall, Inc.

Deloche, B. (2001). El museo virtual. España: Ediciones Trea.

Derrida, J. (1997). Mal de archivo. Una impresión freudiana. F. Vidarte. (trad.) Madrid: Trotta.

Henry-Georg, G. (1999). Verdad y Método I. 8ª. Ed. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito (trad.). Salamanca: Sígueme.

Kant, I. (1992). Crítica de la facultad de juzgar. Pablo, Oyarzun (trad.) Caracas: Monte Ávila.

Flóres, M. (2006). La museología crítica y los estudios de público en los museos de arte contemporáneo: caso del museo de arte contemporáneo de Castilla y León, MUSAC. En: De Arte No. 5.

Rodríguez Ortega, N. (2011). Discursos y narrativas digitales desde la perspectiva de la museología crítica En: Museo y Territorio. (No. 4 diciembre). Málaga: Fundación General de la Universidad de Málaga.

17.

Aplicación Oí Marimbí y Composición de un Paisaje Sonoro con la Comunidad de San Cipriano Para la Promoción de Competencias Genéricas *Tuning*

Dirección electrónica: guilleguitar81@hotmail.com

Teléfono: +57-311-6445054

Institución: Instituto Departamental de Bellas Artes

Localidad y país: Cali (Colombia)

Autores:

Juan Guillermo Ossa Jiménez⁴², Magíster en Investigación Musical por la Universidad Internacional de la Rioja, Maestro en Interpretación Musical con Énfasis en Guitarra por el Conservatorio Antonio María Valencia, Diplomado en Actualización Docente por el Instituto Departamental De Bellas Artes, Diplomado en Gestión Cultural con Énfasis en Organizaciones y Planeación por Instituto Departamental De Bellas Artes, Diplomado Apoyo a la Apropiación de las TIC (Manejo del campus), Lenguajes Digitales, Derechos de Autor y Producción de Contenidos de Formación por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Diplomado en Competencias TAC para el Desarrollo Profesional por la Universidad Militar Nueva Granada, Técnico en Artes Modalidad Música por el Instituto Popular de Cultura.

Héctor Tascón⁴³, Magíster en musicología de la Universidad Internacional de la Rioja, Maestro en Interpretación Musical con Énfasis en percusión del CAMV. Director del grupo de investigación Gimpas.

Alexander Duque⁴⁴, Maestro música de la universidad del Valle, integrante del grupo de investigación Gimpas.

⁴² Instituto Departamental de Bellas Artes Cali (Colombia)/Registro ORCID/Google Académico:
<https://orcid.org/0000-0001-8394-9227>

<https://scholar.google.es/citations?user=YWeRyXcAAAAJ&hl=es>
⁴³ <https://orcid.org/0000-0001-6854-9567>

<http://scholar.google.com/citations?user=nZiqb8gAAAAJ&hl=es>.

⁴⁴ <https://orcid.org/0000-0001-5427-0953>

<https://scholar.google.es/citations?user=YWeRyXcAAAAJ&hl=es>

Resumen

La metodología *Tuning* Europa divide las competencias genéricas en tres categorías: instrumentales, interpersonales y sistémicas. En el caso de *Tuning* Latinoamérica las divide en cuatro factores: proceso de aprendizaje, valores sociales, contexto tecnológico internacional y habilidades interpersonales. El presente artículo responde a la pregunta: ¿qué competencias genéricas *Tuning* propende la realización en modalidad virtual del proyecto *Bellas Artes a la Orilla del Río Interacción Interdisciplinar con la Comunidad de San Cipriano*? Se acopian las competencias genéricas *Tuning* en las versiones Europa y Latinoamérica, se describe el trabajo realizado con la comunidad de San Cipriano, las competencias adquiridas, la versión *Tuning* a la que pertenecen, la categoría, el desempeño por el cual se alcanza la competencia y finalmente las personas que adquieren la competencia. La investigación concluye que la realización en modalidad virtual generó 20 competencias genéricas *Tuning*. Así mismo, que los criterios de selección de competencias *Tuning*, tiende puentes entre el sector educativo y laboral. Conjuntamente, la educación por competencias entendida como la capacidad de movilizar el conocimiento hacia la solución de problemas, prepara a las personas para afrontar necesidades reales. Finalmente, se propone enfrentar a las personas con situaciones que salen de su normalidad, como estrategia para potenciar la obtención de competencias genéricas *Tuning*.

Palabras clave: SARS-CoV-2 (COVID 19) Colombia, Competencias genéricas, *Tuning* Europa, *Tuning* Latinoamérica.

Abstract

The *Tuning* Europe methodology divides the generic competences into three categories: instrumental, interpersonal and systemic. In the case of *Tuning* Latin America it divides them into four factors: learning process, social values, international technological context and interpersonal skills. This article answers the question: what generic competences does the *Tuning* project *Bellas Artes a la Orilla del Río Interacción Interdisciplinar con la Comunidad de San Cipriano* propose to be carried out in a virtual mode? The generic *Tuning* competences in the European and Latin American versions are gathered, the work carried out with the San Cipriano community is described, the competences acquired, the *Tuning* version to which they belong, the category, the performance by which the competence is reached and finally the people who acquire the competence. The research concludes that the realization in virtual modality generated 20 generic *Tuning* competences. Likewise, that the selection criteria of *Tuning* competences, builds bridges between the educational and labor sectors. Together, education by competences understood as the capacity to mobilize knowledge towards the solution of problems, prepares people to face real needs. Finally, it is proposed to face people with situations that go beyond their normality, as a strategy to promote the obtaining of generic *Tuning* competences.

Keywords: SARS-CoV-2 (COVID 19) Colombia, Generic competences, Tuning Europe, Tuning Latin America.

Introducción

El presente artículo atiende a la pregunta: ¿qué competencias genéricas *Tuning* propende la realización en modalidad virtual del proyecto *Bellas Artes a la Orilla del Río Interacción Interdisciplinar con la Comunidad de San Cipriano*? El objetivo general es: determinar qué competencias genéricas *Tuning* propende la realización en modalidad virtual del proyecto mencionado. Como objetivos específicos se encuentran: promover la aplicación de los criterios de selección de competencias genéricas propuestas por *Tuning*, evidenciar la importancia de la educación por competencias y explicitar estrategias que puedan ser replicadas en diferentes contextos para la obtención de competencias genéricas *Tuning* desde trabajos de investigación con comunidades. Es pertinente a nivel pedagógico en el contexto de la educación por competencias. Es relevante porque describe técnicas y metodologías para la promoción de competencias genéricas *Tuning*. Está acotado al caso del proyecto *Bellas Artes a la Orilla del Río Interacción Interdisciplinar con la Comunidad de San Cipriano*. Según el objetivo es una investigación aplicada, el nivel de profundización es descriptivo, el tipo de datos empleados son cualitativos, el grado de manipulación de las variables es no experimental, por el tipo de inferencia es deductiva y finalmente, por el periodo temporal es transversal. Dentro de los recursos fue necesaria la compra de un dispositivo móvil y del servicio de internet para la organización comunitaria *Bambazu*, para la realización del proyecto en modalidad virtual.

En el año 2020, se declaró en Colombia la emergencia sanitaria con la resolución 385 de 12 de marzo por el SARS-CoV-2 (COVID 19). Así mismo, se prohibió la concentración de personas en el Valle del Cauca, a través del decreto 1-3-0666; finalmente, días más tarde, el 22 de marzo se ordenó el aislamiento preventivo obligatorio por parte del Ministerio del Interior con el artículo 1 del decreto 457. Según Ossa, J., Tascón, H., & Duque A. (2020), durante ese mismo año, el *Grupo de Investigación Músicas del Pacífico Sur (GIMPAS)* del *Instituto Departamental de Bellas Artes Cali* (Valle del Cauca), postuló y aprobó la realización del proyecto en alianza con la comunidad de San Cipriano titulado *Bellas Artes a la Orilla del Río Interacción Interdisciplinar con la Comunidad de*

San Cipriano desde la pregunta problema: ¿cómo generar un diálogo de saberes con la comunidad de San Cipriano, que posibilite la construcción artístico-colectiva, a partir de la adaptación de los productos de investigación del grupo GIMPAS? Dicha investigación proyectaba previo a la pandemia, la interacción de la comunidad de San Cipriano con cuatro productos de investigación⁴⁵ generados por el GIMPAS, para medir el impacto, la coherencia y la eficacia de los modelos, métodos y planes construidos. Con este fin, proponía como base el diálogo de saberes desde “compartir la experiencia” con la comunidad, esperando que cada encuentro generara un nuevo producto musical, narrativo o de experiencia. Inicialmente el proyecto atendía dos fases: la primera, consistía en la planeación de las actividades, los tiempos y la identificación de los materiales de trabajo por parte de los miembros de la comunidad académica; la segunda, constaba de tres etapas: encuentro y reconocimiento de actores de la comunidad de San Cipriano, espacio de creación colectiva y la realización de una muestra o concierto con la comunidad. De las fases mencionadas se esperaban los siguientes resultados: fortalecer el diálogo de saberes con las comunidades Afrodescendientes del Valle del Cauca; socializar los resultados de las investigaciones y productos realizados en la universidad por el grupo de investigación; involucrar a los estudiantes del semillero y a los docentes del grupo de investigación, en actividades con comunidades que permitan un reconocimiento de los actores sociales y culturales de la región para ampliar la visión del arte; un vídeo de 15 minutos sobre las actividades realizadas con la comunidad; un artículo con la sistematización de la experiencia, escrito por los tres profesores participantes; y finalmente, una obra musical para tambores compuesta con la comunidad.

Tras el marco de la pandemia por el SARS-CoV-2 (COVID 19) se hizo necesario cambiar la estrategia del proyecto de modalidad presencial a modalidad virtual. Así mismo, se decidió reducir los productos seleccionados para intervenir

⁴⁵ 1) *Oí Marimbí*; vídeo juego para aprender a tocar la marimba de chonta, 2) *A mano limpia*; serie de obras para tocar los tambores tradicionales con la mano, tambores con la mano, 3) *Método para tocar los tambores* y 4) *De los conciertos multisensoriales y los espacio incluyentes*, estrategia para el trabajo sensorial con personas sordas.

la comunidad a dos: medir la aplicación Oí Marimbí y realizar con la comunidad la composición de una obra a partir del paisaje sonoro de San Cipriano combinado con aires de marimba de chonta. Además, se decidió realizar la intervención por medio de la tecnología de forma remota con la ayuda de un estudiante nativo de la zona y una familia de la comunidad que lidera la organización comunitaria denominada *Bambazu*, que trabaja con niños, niñas y adultos del lugar en la formación musical (Ossa, J., Tascón, H., & Duque A, 2020).

Dentro de los referentes bibliográficos para el proyecto se encuentra la visión expuesta por Becerra-Schmidt, (1990) quien plantea que, los encuentros con comunidades como parte del trabajo de revisión y validación de resultados de los ejercicios investigativos con las propias comunidades han sido ampliamente abordados por la musicología aplicada. En este sentido el investigador se traza la construcción de los objetivos de investigación en un ejercicio de trabajo con una profunda participación de los actores de la comunidad, ya que los mismos ven representados sus intereses y necesidades. En relación con las músicas africanas o de ascendencia africana, se propone la elaboración de modelos determinados por los propios músicos de la comunidad (Aaron, 2001). La música como elemento articulador, posibilita elaborar conocimiento a partir del propio ejercicio experiencial de los músicos o artistas, siempre que exista una alternativa de verbalización de la experiencia, lo que implica una reflexión sobre el proceso de construcción y la identificación de las acciones que configuran una metodología particular (López-Cano, 2013). En este sentido el grupo de investigación Gimpas cuenta en la actualidad con estudiantes nativos de comunidades afrodescendientes, con los cuales ha desarrollado proyectos de investigación e investigación-creación, dando como resultado diversos productos.

El documento inicialmente aborda el modelo propuesto por *Tuning* Europa y Latinoamérica, luego describe los trabajos realizados con la comunidad de San Cipriano con la Aplicación Oí Marimbí y la Composición de la obra musical a partir del Paisaje Sonoro de la zona combinado con aires de marimba. Después, describe las competencias genéricas *Tuning* alcanzadas con la modificación de la modalidad del proyecto a virtual.

Competencias genéricas *Tuning* Europa y Latinoamérica

Tuning es la respuesta de un grupo de universidades a la *Declaración de Bolonia* que dispuso como reto consolidar el Área Europea de Educación Superior para el año 2010, con los países que conforman la UE (E, 2001). Para definir las competencias genéricas se elaboró inicialmente una lista con 85 competencias seleccionadas por empresas privadas e instituciones de educación superior. Después de un proceso de extracción dichas competencias se redujeron a 30 y fueron divididas en tres categorías: competencias instrumentales⁴⁶, competencias interpersonales⁴⁷ y competencias sistémicas⁴⁸. Así mismo, de las mencionadas categorías se eligieron 17 competencias, las cuales fueron sometidas a una encuesta dirigida a empresarios, egresados, estudiantes y docentes para determinar el nivel de importancia de cada una y el nivel de correlación entre los resultados obtenidos⁴⁹ (Ossa, J., 2019).

González, J., & Wagenaar, R. (2009), describen que posteriormente en 2004 fue aprobada la aplicación de la metodología *Tuning* en Latinoamérica en 18 países, cabe resaltar que un aspecto crucial para la realización de *Tuning* Latinoamérica, fue el interés por parte de las universidades europeas. En cuanto a la selección de competencias, se trabajó inicialmente con las 30 seleccionadas en Europa, para después realizar el mismo proceso con el fin de determinar la importancia de cada una y la correlación entre los resultados, los mismos que para el caso de Latinoamérica fueron divididos en cuatro factores: proceso de aprendizaje, valores sociales, contexto tecnológico internacional y habilidades interpersonales⁵⁰ (Beneitone, P. 2007).

⁴⁶ Habilidades cognoscitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y destrezas lingüísticas.

⁴⁷ Capacidades individuales de interacción social y cooperación.

⁴⁸ Entender las partes de un todo y cómo se relacionan y agrupan.

⁴⁹ Ver tabla 1.

⁵⁰ Ver tabla 2.

Tabla 1Competencias genéricas *Tuning* Europa

Competencias instrumentales	Competencias interpersonales	Competencia sistémicas
Capacidad de análisis y síntesis (1I).	Capacidad crítica y autocrítica (1IN).	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica (1S).
Capacidad de organizar y planificar (2I).	Trabajo en equipo (2IN).	Habilidades de investigación (2S).
Conocimientos generales básicos (3I).	Habilidades interpersonales (3IN).	Capacidad de aprender (3S).
Conocimientos básicos de la profesión (3I).	Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar (2IN).	Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones (4S).
Comunicación oral y escrita en la propia lengua (4I).	Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas (4IN).	Capacidad de generar nuevas ideas (5S).
Conocimiento de una segunda lengua (4I).	Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad (5IN).	Liderazgo (6S).
Habilidades básicas de manejo del ordenador (5I).	Habilidad de trabajar en un contexto internacional (6IN).	Conocimiento de culturas y costumbres de otros países (7S).
Habilidades de gestión de la información (6I).	Compromiso ético (7IN).	Habilidad para trabajar de forma autónoma (8S).
Resolución de problemas toma de decisiones (7I).		Diseño y gestión de proyectos (9S).
Fuente: Ossa, J. (2019)		Iniciativa y espíritu emprendedor (10S).
		Preocupación por la calidad (11S).
		Motivación de logro (12S).

Tabla 2Competencias genéricas *Tuning* Latinoamérica

Factor 1: Proceso de aprendizaje	Factor 2: Valores sociales	Factor 3: Contexto tecnológico e internacional	Factor 4: Habilidades interpersonales
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis (1I).	Compromiso con su medio sociocultural (8IN)	Capacidad de comunicación en un segundo idioma (4I).	Capacidad para tomar decisiones (7I).
Capacidad de aprender y actualizarse (3S).	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad (5IN).	Habilidad para trabajar en contextos internacionales (6IN).	Habilidades interpersonales (3IN).
Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión (3I).	Responsabilidad social y compromiso ciudadano (9IN).	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información (5I).	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes (6S).

Factor 1: Proceso de aprendizaje	Factor 2: Valores sociales	Factor 3: Contexto tecnológico e internacional	Factor 4: Habilidades interpersonales
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas (7I).	Compromiso con la preservación del medio ambiente (10IN).		Capacidad de trabajo en equipo (2IN).
Capacidad crítica y autocrítica (1IN).	Compromiso ético (7IN).		Capacidad para organizar y planificar el tiempo (2I).
Capacidad de investigación (2S).			Capacidad para actuar en nuevas situaciones (4S).
Habilidades para buscar, procesar y analizar información (6I).			
Capacidad de comunicación oral y escrita (4I).			
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica (1S).			

Fuente: Ossa, J. (2019)

Aplicación Oí Marimbí

La aplicación Oí Marimbí es una aplicación para celular y tabletas inteligentes con tecnología android e iOS, que permite al público entre los 9 y 15 años, a través de una actividad lúdica, acceder a las lógicas de interpretación de las músicas de marimba de chonta del pacífico sur colombiano. El videojuego se presenta por niveles o pantallas en los que el participante debe desarrollar determinadas habilidades musicales como: la interpretación de patrones ritmo-armónicos de improvisación en los bordones y la requinta, o improvisación de bordones y ondeadas. Para realizar el testeo de dicha aplicación, se realizaron por parte del uno de los docentes del proyecto 6 formularios utilizando el software de administración de encuestas Google Forms con el fin de medir la interacción con: la cantadora, el bombo, la marimba, el guasá, con la marimba real con base en el método Oí y finalmente la última encuesta acopia la relación que genera en el imaginario de cada participante el entorno sonoro del juego. Dichos formularios fueron enviados por medio de WhatsApp a un estudiante nativo de la zona, después, se seleccionó una muestra con 10 niños de la comunidad con edades entre 7 y 11 años, los cuales fueron citados a varios encuentros que tenían como finalidad: terminar todos los niveles del juego y finalmente aplicar la encuesta. Los resultados fueron recolectados con la ayuda del estudiante a través de un

dispositivo móvil, que enviaba las respuestas al docente en tiempo real y de forma automática generaba estadísticas y el detalle en Excel de los datos obtenidos.

Tabla 3

Encuesta sobre la aplicación *Oí Marimbí*

Intención de la pregunta de la encuesta	Pregunta de la encuesta
La interacción con la cantadora responde cuál es el nivel de apropiación de las onomatopeyas y el tempo.	¿Canta “dele duro” siguiendo el ritmo de currulao? ¿Canta “dele duro” a la loca?
La interacción con el bombo pregunta acerca del nivel de apropiación de la base del bombo.	¿Toca “dele duro” con los dedos? ¿Toca “dele duro” siguiendo el ritmo del currulao? ¿Toca a la loca?
La interacción con la marimba pregunta cuál es el nivel de apropiación del método Oí en la marimba.	¿Toca la tabla “O” a la loca? ¿Toca la tabla “O” siguiendo el ritmo del currulao? ¿Toca la tabla “I” a la loca? ¿Toca la tabla “I” siguiendo el ritmo del currulao? ¿Cambia de tabla “O” a tabla “I” a la loca? ¿Cambia de tabla “O” a tabla “I” siguiendo el ritmo? ¿Toca la tabla “Oí” siguiendo la armonía? ¿Toca “Oí” siguiendo la armonía?
La interacción el Guasá pregunta el nivel de apropiación de la base del Guasá.	¿Toca “dele duro” moviendo el teléfono celular? ¿Toca “dele duro” siguiendo el ritmo del currulao? ¿Toca a la loca?
La pregunta sobre el entorno sonoro se mide con qué relacionan los jugadores la música del juego Oí Marimbí.	¿Qué imaginan al escuchar cada una de las 6 canciones del juego?
La interacción con la marimba de chonta real basada en el método Oí pregunta el nivel de aplicación del conocimiento adquirido con la marimba real.	¿Los jugadores evidencian aprendizajes en la ejecución de la marimba de chonta a partir del juego Oí Marimbí?

Fuente: Elaboración propia

Composición de un Paisaje Sonoro con la Comunidad de San Cipriano

La composición del paisaje sonoro fue realizada con los siguientes pasos: inicialmente el docente a cargo de liderar esta parte de la intervención, el cual ha viajado a la zona y conoce el territorio, determinó los eventos que requería para la construcción del paisaje sonoro. Luego, envió las instrucciones por correo electrónico al estudiante nativo de San Cipriano, para que con el dispositivo móvil acopiara los diferentes elementos solicitados. Las distintas grabaciones resultantes de dicho trabajo fueron enviadas al docente por medio del servicio gratuito WeTransfer que permite transferir hasta 2 gigabytes de archivos. El material acopiado incluye: el sonido animales nativos de la región como sapos, aves, insectos; el sonido de la lluvia, lluvia con truenos, el río y la bruja⁵¹. Con estos elementos se programaron dos sesiones a través de Zoom con otro docente encargado de: operar la DAW Reaper, mezclar y masterizar los eventos sonoros, según la dirección del docente a cargo de la investigación. El audio resultante fue enviado por correo electrónico al estudiante nativo de la comunidad para empezar a realizar la composición sobre el paisaje sonoro realizado, con la ayuda de la organización comunitaria *Bambazú* y dirigida de forma remota por el docente a cargo. El nuevo resultado mezcla sonidos y aires tradicionales de Marimba de Chonta, voces habladas y cantadas nativas de la región. Después, todos los eventos fueron enviados nuevamente por medio de correo electrónico con el fin de mezclar y masterizar la composición musical sobre el paisaje sonoro según el criterio del docente a cargo, con el fin de obtener la composición final resultante de este proceso.

Resultados

Se pudo determinar que el proyecto *Bellas Artes a la Orilla del Río Interacción Interdisciplinar con la Comunidad de San Cipriano* realizado en modalidad virtual propende las siguientes competencias *Tuning* Europa (TEU) y Latinoamérica (TLA).

⁵¹ Carro de madera con ruedas de balines impulsado con vara, que se moviliza sobre los rieles del tren, utilizado para el transporte de pasajeros o carga a la comunidad de San Cipriano.

Tabla 4Resultado competencias genéricas *Tuning* TEU y TLA

Competencia	Versión <i>Tuning</i>	Categoría	Desempeño por el cual se alcanza la competencia	Personas que adquieren la competencia
Capacidad de análisis y síntesis.	TEU TLA	Instrumental. Proceso de aprendizaje.	Examina de forma detallada el proyecto inicial para conocer sus características y posibilidades de realización frente al contexto generado por la pandemia por el Coronavirus-COVID 19 para después reunir todos los elementos con el fin de organizarlos y relacionarlos en una nueva propuesta.	Docentes investigadores.
Capacidad de organizar y planificar.	TEU TLA	Instrumental Habilidades interpersonales	Realiza todas las actividades dispuestas en el cronograma, en los tiempos establecidos para el proyecto de investigación, con la comunidad de San Cipriano.	Docentes investigadores. Estudiante nativo de la comunidad. Población de la comunidad participante en el proyecto.
Comunicación oral y escrita en la propia lengua.	TEU TLA	Instrumental Proceso de aprendizaje	Lee, analiza, escribe y se comunica reconociendo la población a la que va dirigida la intención comunicativa.	Docentes investigadores. Estudiante nativo de la comunidad. Población de la comunidad participante en el proyecto.
Habilidades básicas de manejo del ordenador.	TEU TLA	Instrumental Contexto tecnológico e internacional	Utiliza diversos software como herramienta para la realización del proyecto con la comunidad de San Cipriano, tales como: Reaper, Google Forms, WhatsApp, Zoom, Meet y servicios de correo electrónico.	Docentes investigadores. Estudiante nativo de la comunidad.
Habilidades de gestión de la información.	TEU TLA	Instrumental Proceso de aprendizaje	Administra de forma organizada y adecuada la información compartida a la comunidad de San Cipriano, con el fin de alcanzar la realización del proyecto.	Docentes investigadores. Estudiante nativo de la comunidad.

Competencia	Versión Tuning	Categoría	Desempeño por el cual se alcanza la competencia	Personas que adquieren la competencia
Resolución de problemas toma de decisiones.	TEU TLA	Instrumental Proceso de aprendizaje	Modifica el proyecto inicial al contexto generado por la pandemia por el Coronavirus-COVID 19.	Docentes investigadores.
Capacidad crítica y autocrítica.	TEU TLA	Interpersonales Proceso de aprendizaje	Examina la situación dada por el nuevo contexto generado por el Coronavirus-COVID 19, para la elaboración de juicios personales que permiten la realización de la intervención a la comunidad de San Cipriano.	Docentes investigadores.
Trabajo en equipo.	TEU TLA	Interpersonales Habilidades interpersonales	Trabaja en equipo con la comunidad de San Cipriano para la obtención de los resultados propuestos para el proyecto.	Docentes investigadores. Estudiante nativo de la comunidad. Población de la comunidad participante en el proyecto.
Habilidades interpersonales.	TEU TLA	Interpersonales Habilidades interpersonales	Comunica eficazmente y de forma asertiva sus planteamientos e ideas a los compañeros de equipo.	Docentes investigadores. Estudiante nativo de la comunidad. Población de la comunidad participante en el proyecto.
Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.	TEU	Interpersonales	Comunica eficazmente y de forma asertiva sus planteamientos e ideas con los docentes investigadores.	Estudiante nativo de la comunidad. Población de la comunidad participante en el proyecto.
Compromiso ético.	TEU TLA	Interpersonales Valores sociales	Gestiona correctamente los recursos económicos aportados por el Instituto Departamental de Bellas Artes y entrega los resultados del proyecto en los tiempos acordados.	Docentes investigadores. Estudiante nativo de la comunidad.
Habilidades de investigación.	TEU	Sistémicas Proceso de	Busca y recupera herramientas que permitan la realización del proyecto en el contexto de	Docentes investigadores.

Competencia	Versión Tuning	Categoría	Desempeño por el cual se alcanza la competencia	Personas que adquieren la competencia
	TLA	aprendizaje	pandemia por el Coronavirus-COVID 19.	
Capacidad de aprender.	TEU	Sistémicas	Utiliza de forma correcta los diversos software, herramientas y dispositivos acopiados para el proyecto.	Docentes investigadores.
	TLA	Proceso de aprendizaje		Estudiante nativo de la comunidad. Población de la comunidad participante en el proyecto.
Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones.	TEU	Sistémicas	Modifica la investigación por el nuevo contexto generado por el Coronavirus-COVID 19, con el fin de propender su realización.	Docentes investigadores.
	TLA	Habilidades interpersonales		
Capacidad de generar nuevas ideas.	TEU	Sistémicas	Modifica los parámetros del proyecto al contexto generado por el Coronavirus-COVID 19, con el fin de propender la realización del mismo.	Docentes investigadores.
				Estudiante nativo de la comunidad. Población de la comunidad participante en el proyecto.
Liderazgo.	TEU	Sistémicas	Lidera actividades dirigidas por investigadores para la realización de proyectos de investigación e intervención con comunidades.	Estudiante nativo de la comunidad.
	TLA	Habilidades interpersonales		
Habilidad para trabajar de forma autónoma.	TEU	Sistémicas	Trabaja de forma autónoma realizando el trabajo propuesto y dirigido de forma remota por los docentes investigadores.	Estudiante nativo de la comunidad. Población de la comunidad participante en el proyecto.
Diseño y gestión de proyectos.	TEU	Sistémicas	Realiza y alcanza los resultados dispuestos para el proyecto de forma organizada y en los tiempos propuestos.	Docentes investigadores.
Preocupación por la calidad.	TEU	Sistémicas	Acompaña a la comunidad en todo lo necesario (tiempo, asesorías, materiales, herramientas, dispositivos) para	Docentes investigadores.

Competencia	Versión <i>Tuning</i>	Categoría	Desempeño por el cual se alcanza la competencia	Personas que adquieren la competencia
			alcanzar los resultados del proyecto.	
Motivación de logro.	TEU	Sistémicas	Trabaja con la comunidad de forma perseverante y asertiva, con el fin de alcanzar los resultados propuestos para el proyecto.	Docentes investigadores.

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Queda determinado, que la realización en modalidad virtual del proyecto *Bellas Artes a la Orilla del Río Interacción Interdisciplinar con la Comunidad de San Cipriano* generó las siguientes competencias genéricas *Tuning*: capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organizar y planificar, comunicación oral y escrita en la propia lengua, habilidades básicas de manejo del ordenador, habilidades de gestión de la información, resolución de problemas toma de decisiones, capacidad crítica y autocrítica, trabajo en equipo, habilidades interpersonales, capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas, compromiso ético, habilidades de investigación, capacidad de aprender, capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, capacidad de generar nuevas ideas, liderazgo, habilidad para trabajar de forma autónoma, diseño y gestión de proyectos, preocupación por la calidad y motivación de logro. Así mismo, los criterios de selección de competencias planteados por la metodología *Tuning*, tienden puentes que comunican el sector educativo y laboral. También, la educación por competencias entendida como la capacidad de movilizar el conocimiento para solucionar problemas que se presentan en un contexto específico, prepara a las personas para afrontar necesidades reales. Finalmente, se propone enfrentar a las personas con situaciones nuevas, retadoras, que salen de su contexto, de su normalidad, como estrategia para potenciar la obtención de competencias genéricas *Tuning*.

Referencias bibliográficas

- Aaron, S. (2001). *Modelización y modelos en la música de tradición oral*. En F. Cruces,. Madrid: Tortta.
- Becerra-Schmidt, G. (1990). Rol de la musicología en la. *Revista musical Chilena*, 36-54.
- Beneitone, P. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: informe final Proyecto Tuning América Latina: 2004-2007* (No. Sirsi) i9788498300789). Proyecto Tuning América Latina.
- De Encuentros Multidisciplinares, E. (2001). Carta Magna y declaraciones conjuntas europeas sobre la Universidad. *Encuentros Multidisciplinares*.
- Departamento del Valle del Cauca Gobernación. (12 de marzo de 2020). Decreto 1-3-0666. *Por medio de cual se dictan medidas de protección frente al corona virus COVID2019 y se dictan otras disposiciones*. Decretos Covid19.
<https://www.valledelcauca.gov.co/documentos/12287/decretos-covid-19/>
- González, J., & Wagenaar, R. (2009). Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. *Publicaciones de la Universidad de Deusto*. Bilbao.
- López-Cano, R. (2013). *investigación creación en interperitación musical*. Madrid: Esmuc.
- Ministerio del Interior. (22 de marzo de 2020). Decreto 457. *Por el cual se imparten instrucciones en virtud de la emergencia sanitaria generada por la pandemia del Coronavirus COVID-19 y el mantenimiento del orden público*.
<https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20457%20DEL%2022%20DE%20MARZO%20DE%202020.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (12 de marzo de 2020). Resolución 385. *Por la cual se declara la emergencia sanitaria por causa del corona virus COVID-19 y se adoptan medidas para hacer frente al virus*.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/resolucion-385-de-2020.pdf>

- Ossa, J., Tascón, H., & Duque A. (2020). *Bellas Artes a la Orilla del Río Interacción Interdisciplinar con la Comunidad de San Cipriano* [Manuscrito proyecto de investigación]. Coordinación de investigación. Instituto departamental de Bellas Artes.
- Ossa, J. (2019). Capítulo 10: Qué lugar debe ocupar el repertorio en la cátedra de instrumento principal del Conservatorio Antonio María Valencia de la ciudad de Cali-Colombia (CAMV), para fortalecer el tránsito institucional hacia el paradigma de educación por competencias. En Libro de investigación. Siaguet, (1ª Ed.), *Apropiación, gestión y uso edificador del conocimiento La Red Iberoamericana de Pedagogía – Redipe* (p.243-263). New York: Redipe.

18.

Pedagogía de la Dirección Escénica y Subjetividad

Mg. Jackeline Gómez Romero.

Doctorante en Educación, Universidad San Buenaventura sede Cali. Máster en Estudios Avanzados en Teatro con énfasis en Dirección Escénica. Especialista en Dramaturgia y Licenciada en Arte Teatral. Docente, integrante del grupo de investigación Pedagogía, educación y artes escénicas y Jefe del campo disciplinar de la Licenciatura en Artes Escénicas de Bellas Artes - Institución Universitaria del Valle. jgomez@bellasartes.edu.co

Orcid

<https://orcid.org/0000-0001-6872-4222>

Google Scholar:

https://scholar.google.com/citations?hl=es&view_op=list_works&authuser=4&gmla=AJsN-F5D-

[Myja8Mbqoav2DwarlqGYfGvfGy3agBBtsBKKnlcXCaBLU7LqnTdCKO7jFaad9nhLYeyeUm-](https://scholar.google.com/citations?hl=es&view_op=list_works&authuser=4&gmla=AJsN-F5D-Myja8Mbqoav2DwarlqGYfGvfGy3agBBtsBKKnlcXCaBLU7LqnTdCKO7jFaad9nhLYeyeUm-)

[ftDE6nqY6xHXrk37eQuiHO1Kn3wD82l_qBZevSyrmvJ5BWYAetv7lCbFc2DG&user=uFdvPe4AAAAJ](https://scholar.google.com/citations?hl=es&view_op=list_works&authuser=4&gmla=AJsN-F5D-Myja8Mbqoav2DwarlqGYfGvfGy3agBBtsBKKnlcXCaBLU7LqnTdCKO7jFaad9nhLYeyeUm-ftDE6nqY6xHXrk37eQuiHO1Kn3wD82l_qBZevSyrmvJ5BWYAetv7lCbFc2DG&user=uFdvPe4AAAAJ)

Resumen

Este ejercicio escritural ha sido realizado en principio para el seminario *Pedagogía y Subjetividad* con el Dr. Alberto Martínez Boom, en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad San Buenaventura, sede Cali. Pretende realizar un acercamiento al tema de tesis o intento de tesis doctoral inclinada hacia una pedagogía de la dirección escénica, orientado desde la búsqueda de una pedagogía de la dirección escénica que está en construcción como campo de saber específico para la pedagogía de las artes escénicas.

Palabras Clave

Pedagogía, subjetividad, dirección escénica

Abstract

This writing exercise has been carried out in principle for the seminar *Pedagogy and Subjectivity* with Dr. Alberto Martínez Boom, within the framework of the Doctorado en Educación de la Universidad San Buenaventura, sede Cali. It aims to make an approach to the subject of the thesis or attempted doctoral thesis inclined towards a pedagogy of stage direction, oriented from the search for a pedagogy of stage direction that is under construction as a specific field of knowledge for the pedagogy of performing arts .

Key Words

Pedagogy, subjectivity, stage direction

La educación, tecnología diseñada para comunicar, instaurar, imponer visiones del mundo, realidades y verdades que son necesarias y convenientes para determinados momentos históricos, ideológicos, estéticos, éticos, con el fin de construir de forma homogénea sociedades que respondan al tiempo-espacio que corresponde como escenario de representación. *La educación es un invento que se va dando a medida que una sociedad progresa y se transforma. Está en la base de la cultura y, como ella no es estática, está en continuo movimiento. Es como el arte.* [García, pág. 17, 2002]. El ingreso del arte al sistema de educación formal universitario en formato de dispositivo de control es más bien reciente en la historia de la educación.

El arte, que se ha caracterizado por mantenerse al filo de lo institucional o por fuera de él, para mantener su independencia y sus formas críticas en la realización estética (y política) de la obra artística, de caminar al margen del establecimiento para devolverle como un espejo distorsionado otras realidades, que privilegia otros espacios como lugares de aprendizaje y de exposición de la obra de arte, ahora hace parte del redil del establecimiento que dispone lo que se enseña, cómo se enseña, para qué se enseña, en lo que refiere a educación artística para formar a los *artistas del entretenimiento*.

La zona de experiencia que constituye el teatro es un espacio de subjetivación, en términos de Félix Guattari “una máquina de producción de subjetividad” [Dubatti, pág 161, 2007]. La búsqueda de la identidad de los seres, de la realidad que los seres viven-reproducen-producen del mundo en el mundo, lo que de esto surte como material para ser transformado en poética-poiesis de lo escénico que luego es devuelto a esos otros sujetos que expectan esa relectura de sus propias subjetividades, es lo que hacen constantemente las artes escénicas como producción estética, histórica, ideológica, intelectual, civil, confrontativa del propio mundo que nos contiene y del micromundo contenido en cada ser. De este campo de experiencia, es en parte responsable el Director Escénico.

El director escénico: el ojo que todo lo ve

La dirección escénica es uno de los múltiples oficios que abarcan las artes escénicas como campo de conocimiento, de acción. Este oficio es emprendido por el director de escena y obedece al ejercicio de componer narrativa, ética y estéticamente, dando orden a los diversos lenguajes confluyentes en la escena: lo actoral/interpretativo, lo visual, lo sonoro, lo audiovisual, lo dramático, la producción y otros etc; y que ese ordenamiento corresponda a la estética narrativa planteada, es decir que responda a una visión de mundo, un punto de vista particular. El director de escena es ese espectador privilegiado que tiene la capacidad de ver lo que actrices y actores no son capaces de ver por sí mismos, porque aún no se ha inventado la tecnología del desdoblamiento físico para verse en el hacer, ya que el recurso del video, aunque pudiese realizar esta función de forma asincrónica, no permite ver detalles que se escapan a la captura... lo sensible del mundo físico, tanto de lo que se ve como de lo que se escucha, huele, percibe y se siente, no es del todo posible con una cámara.

Hay que decir que desde el surgimiento del teatro como oficio, han existido figuras que han configurado ese ojo externo que ve la escena por fuera de sí misma, como el *didaskalos* en Grecia, el *dominus gregis* en Roma y hasta el mismo autor de la pieza teatral, han figurado como los antecesores del rol. La emergencia del rol del director de escena surge a mediados del siglo XIX por una necesidad y [...] *le debe su auge a los planteos estéticos e ideológicos surgidos del advenimiento del realismo* [...] [Argüello, 2015], a propósito de la incorporación de la iluminación a gas en los teatros europeos hacia principios de 1800, que pone a la vista todo lo que acontece en el escenario: formas, colores, texturas y obliga a repensar la estética de la escena, que hasta ahora no había sido tocada, ya que era el texto dramático del autor y su perfecta ejecución en dicción e interpretación desde la declamación lo que prevalecía por encima de todo. La incógnita de cómo se veía la escena obliga a que el primer actor o la primera actriz (casi nunca ella) salga por momentos de la escena hacia el patio de butacas hasta que, por fuerza de lo acontecido en la escena, terminara quedándose por fuera definitivamente asumiendo el rol de “ojo especialista” o el “ojo de Dios” que todo lo ve.

Con el tiempo, este rol se fue perfeccionando y especializando hasta diferenciar muy puntualmente, dentro de la teoría teatral existente, la dramaturgia de la escena correspondiente al director, de la dramaturgia del autor y de la del actor. En la actualidad los roles del director y del dramaturgo, según sea el caso y el lugar, terminan fusionándose, lo que sí es claro es que la escritura del texto es completamente diferente a la escritura en la escena y que su hacedor, a parte de los actores y actrices que configuran la planimetría escénica, es el-la director-a.

El escenario, de forma habitual, está frente a la zona de butacas. En la contemporaneidad, esos márgenes han sido disueltos, reordenados, mezclados, pero los lugares están bien definidos en espacio de representación y espacio de expectación. Es en este lugar de la expectación donde el director-a de escena puede visibilizar el montaje, lo ausculta desde todas las posiciones: en primera fila, en la última, en los asientos de los costados, desde la cabina de luces y sonido, desde la espalda del acto escénico; el director ingresa al espacio de representación, charla con los actores y actrices, reconfigura la escena y vuelve al lugar del espectador. Ese es el tránsito habitual del director. La zona de expectación, antes de ser ocupada por el público, se configura como un espacio de observación o suerte de panóptico foucaultiano desde donde el director propone y vigila su visión de mundo y los agenciadores de esa visión son los hacedores de la escena, es decir actrices y actores, muy pocas veces agenciadores de su propia visión de mundo como experiencia estética cuando se ponen en ese doble rol de autodirigirse y logran tener el control de su propia escritura.

En el teatro profesional global, éste es el panorama del hacer escénico, sobre todo del *star system* o de compañías auspiciadas, en su gran mayoría: actores contratados para interpretar la visión de mundo de otro: teatralidades que *reinscriben la subjetividad dominante macropolítica “a escala” micropolítica, teatro del conformismo, de la regulación social y la ratificación del status quo* [Dubatti, pág. 163, menciona a Castrof, 2005]. Quienes trabajan de forma colegiada en la construcción escénica de una postura colectiva son los grupos escénicos que trabajan bajo el método de creación colectiva o metodologías cercanas, pero cada vez son agrupaciones difíciles de sostener por lo

contestatarias en sus planteamientos estéticos o la tendencia a juntarse por proyectos escénicos bajo el ala de una sala concertada, una beca de creación estatal, que ponen el acento (aún más) en lo efímero del teatro en el tiempo-espacio.

La formación en la dirección escénica

Los planes de estudios para la formación actoral a nivel profesional se enfocan principalmente en el ejercicio interpretativo de actores y actrices donde su función se deriva directamente de las disposiciones del director escénico, a veces con un poder de decisión sobre la escena bastante limitado, reducido a las directrices otorgadas por el director de escena para la construcción narrativa existente en la cabeza del creador. Los planes de estudios que ofrecen la formación en artes escénicas con titulación de licenciatura, perfilan el ejercicio profesional desde la docencia en artes escénicas para ampliar el espectro de ocupación, algunos programas auspician el uso de la cachucha pedagógica en los últimos semestres para justificar el título de licenciado, pero que su énfasis es directamente sobre lo disciplinar de la escena; otras hacen énfasis en la pedagogía de las artes escénicas que inscribe el análisis de los distintos roles dentro y fuera de la escena; el escenario como aula y el aula como escenario de representación, en ambos casos donde las subjetividades de todos son susceptibles de ser leídas, analizadas, diseccionadas, para ser convertidas ya sea en materiales para la escena o en objeto de estudio pedagógico. Pero a los ojos de los hacedores de la disciplina en artes escénicas, estos profesionales serán muy buenos enseñando el teatro, pero no haciendo el teatro.

La Dirección Escénica a nivel global, ha venido replicando relaciones de poder, jerarquías piramidales de forma sistemática desde que se le dio un lugar preponderante al oficio de la dirección escénica, que saltan incluso del escenario a la vida civil; los directores se convierten en una especie de gurús de la escena con un club de seguidores que los venera y se entregan a sus disposiciones con fé ciega. El culto a la personalidad. Es incluso más fácil recordar el nombre de un director, como por ejemplo el esloveno Tomaz Pandur y los nombres de las obras que realizó como *Inferno*, *Calígula*, *Hamlet*, *Medea*, que recordar las

compañías y colectivos con los que realizó sus trabajos y el elenco que le dio vida a su visión ética, estética, narrativa y política del mundo.

Desde la pedagogía de la dirección escénica (si es que se puede decir que hay una, aunque hayan programas de formación profesional para directores escénicos), el panorama no es distinto del campo profesional, ya que la tradición teatral heredada de occidente ha determinado las líneas que orientan el ejercicio del director como figura todopoderosa del oficio: un ser que debe tener toda la puesta en escena en la mente y junta las piezas de un rompecabezas que solo logra tener sentido cuando se transforma en un campo de experiencia parido por su propia cabeza. La determinación de metodología, didáctica y pedagogía en la enseñanza de la dirección escénica es un campo aún inexplorado que se ha dedicado más a replicar formas tradicionales que ha desentrañar desde lo pedagógico maneras otras de realizar el ejercicio de dirección para la escena.

En el caso del ejercicio de la dirección en entornos educativos de artes escénicas, propongo en este documento la visión del plan de estudios Licenciatura en Artes Escénicas de Bellas Artes Cali, que incluye la formación de directores escénicos en una de sus líneas de profundización. Existe un viraje interesante en la metodología con la cual se aborda el proceso de creación: se propone el tema de creación desde el programa analítico de curso que obedece a los presupuestos de la malla curricular y un método inicial de trabajo por parte del docente-director, los estudiantes con la guía del profesor indagan en los diferentes conceptos, técnicas escénicas y procesos metodológicos para llegar a un lugar desde el cual hablar con propiedad narrativa y estética y emprender la configuración de la puesta en escena.

El plan de estudios se propone un ejercicio dialógico entre los diversos actores vinculados al ejercicio escénico académico, en este caso docente-estudiante, en una relación casi siempre horizontal en cuanto al flujo de información, pero sobre todo con un flujo de experiencia, que implica directamente preguntarse ¿quién soy yo como sujeto dentro de esta puesta en escena? ¿qué tengo yo que decir frente al tema que da origen a la creación escénica? ¿de qué forma va impactar esta forma de decir desde lo estético, lo

narrativo, lo dramaturgico, al espectador como receptor final de estas exploraciones? ¿de qué forma impacta la puesta en escena en mí como sujeto expresivo y comunicativo? ¿cómo dialogar con el contexto a través de la puesta en escena y de qué forma poner a dialogar a la creación con el contexto?

Este fenómeno se da porque en el proceso académico de creación lo importante no es la creación en sí misma, sino dos factores contenidos en el proceso: 1. diseccionar el proceso de teatralidad de forma consciente y todos los componentes que en ella coexisten y cómo coexisten; 2. desentrañar el hecho pedagógico que encierra en sí mismo el acto de la creación escénica desde lo artístico, desde lo social, desde lo investigativo, desde lo cultural, los actores participantes y el impacto dentro del aula de clases y fuera de ella, dentro del ser y fuera de él (actor-estudiante / docente-director / espectador), dentro del escenario y fuera de él. En este ejemplo, este hecho es posible en la creación escénica académica por varias razones:

La primera, obedece a que el plan de estudios al cual se hace referencia es una licenciatura, que implica revisar los mecanismos de orden conceptual, metodológico, didáctico y pedagógico que posee una acción escénica para la enseñanza y el aprendizaje del ejercicio de la creación en entornos académicos de diverso orden, en comunidades y en el ejercicio profesional.

La segunda, refiere a que la facultad en la que se inscribe esta licenciatura y que ha propiciado este trabajo académico, ha pertenecido a la tradición de la Creación Colectiva, método de trabajo escénico consolidado por Enrique Buenaventura y Santiago García dentro del movimiento del Nuevo Teatro gestado a partir del año 1955 en Bogotá y Cali, que propende en su momento por el surgimiento de una dramaturgia nacional que hablara de lo acontecido en el contexto, que se desmarcara de la visión del teatro tradicionalmente europeo y generar así conceptos propios de las artes escénicas en Colombia. Este movimiento fue profundamente político y soportado en su momento por la militancia en el partido comunista, de quienes figuras de la escena como el director alemán Bertold Brecht y el japonés Seki Sano eran parte activa dentro del partido. Los hacedores de un teatro

nacional llegaron por una afinidad política y el teatro se convierte en la plataforma para hablar del contexto, de las problemáticas sociales, de las malas prácticas del gobierno y el estado con el revestimiento de la estética y el “entretenimiento” que proporciona el teatro. La creación colectiva como método en las artes escénicas propicia una manera de ejercer la pedagogía de lo escénico, ya que lo principal en todo esto fue entregarle al otro (espectador) el poder de analizar la realidad desde múltiples perspectivas que implican lo estético, lo ético y que ponían en tensión la visión de mundo del colectivo.

La Creación Colectiva como método antecede por mucho a lo ejecutado por el movimiento del Nuevo Teatro Colombiano, se podría decir que hace parte de la teatralidad en sí misma desde comienzos del mundo. Ya la Commedia Dell'Arte como manifestación popular emergente de los carnavales, con su actuación al improviso, realizaba un ejercicio de desjerarquización de los roles de la teatralidad como espectáculo en donde no existía un ordenador del material escénico, entre todos los actores y actrices (posteriormente) de la compañía itinerante realizaban acuerdos de temáticas, número de escenas a realizar, personajes participantes en las situaciones, entradas y salidas de escena, hacían un estudio del público al cual se iban a presentar en la plaza: las problemáticas actuales, chismes en auge, incomodidades de la sociedad, con el poder para ponerlas en escena a manera de burla mediante personajes tipos⁵² enmascarados; y se repartían por igual las ganancias recogidas en cada función... la figura del director no se vislumbra allí, aparece como nueva tecnología, por allá en la mitad del s. XIX con Jorge II Duque de Meiningen, en la medida que el saber se especifica y se instaura una nueva forma de control en la escena.

La Creación Colectiva, junto con el teatro del oprimido, emerge en el nuevo teatro y en las corrientes teatrales latinoamericanas como método, en un ejercicio de desjerarquizar los roles de la escena impuestos con el tiempo, desentrañando el paso a paso y el fundamento que da origen a cada una de las partes que componen la escena, lo que hace de esto un hecho eminentemente pedagógico, porque expone la creación no como un fin en sí

⁵² Los personajes tipo de la Commedia Dell'Arte eran la representación de los arquetipos sociales que aún trascienden a la sociedad actual: Panatalón, el viejo avaro que se enamora de muchachitas; Il Dottore, en medicina o leyes que se aprovecha de la situación para sacar provecho; Arlequín, el criado de bajos recursos que le sirve al que mejor pague...

mismo en torno a la obra de arte resultante sino que evidencia su proceso de concepción como realidad tangible y susceptible de ser inmersa en contextos educativos. Este concepto desde la dirección escénica desde una visión ampliada, abierta y dialógica se hace difícil por el hecho, desde una percepción muy personal, de la incapacidad del creador (absoluto) de ceder el control de su creación y por lo tanto de la imposición de la visión de mundo que subjetiviza a los otros creadores, llevándolos a un segundo plano, aunque esto pueda corresponder a la sumatoria de múltiples voces filtradas en una sola voz.

La pedagogía de las artes escénicas tiene la obligación de pensarse en sí misma la dirección escénica como parte de ese campo experiencia de la enseñanza - aprendizaje, desentrañando los pormenores conceptuales y prácticos del oficio, que cada vez se especializa más en sus narrativas, incluso diluyendo el oficio del dramaturgo (autor) y convirtiendo al director en el dramaturgo de la escena sin la necesidad de un autor del texto dramático. Así mismo, los paralelos del escenario como aula - el aula como escenario, el-la docente como director-a, proponen una mirada pedagógica de la dirección escénica en tanto que el rol docente direcciona/orienta la mirada y pone en tensión (al menos procura hasta donde le sea posible hacerlo) distintas formas del ver el mundo y las escenifica para un público, sus estudiantes, que en este caso no son y no deberían ser pasivos en la interacción con esas tensiones; igualmente, el rol del director-a direcciona/orienta la mirada, propone tensiones e incomodidades y las escenifica para un espectador que no debe ser pasivo frente al ejercicio de expectación propuesto por la escenificación.

Es por esto que considero pertinente escudriñar / plantear caminos en el campo epistemológico de la pedagogía de la dirección escénica, ya que propone una revisión constante sobre qué se enseña cuando se enseña a dirigir, cómo es que se da la subjetivación del otro en tanto teatralidad y enseñanza de esa teatralidad y la pertinencia en los contextos en los cuales se plantea este propósito.

Bibliografía

ARGÜELLO PITT, Cipriano (2015). *Dramaturgia de la Dirección Escénica*. Serie Teoría y Técnica Ed. Paso de Gato. Ciudad de México, 2015.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto (2012). *¡Ya no estás en la casa! Tecnologías de escolarización*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia, 2012.

DUBATTI, Jorge (2007). *Filosofía del teatro I: convivio, experiencia, subjetividad*. Ed. Atuel. Buenos Aires, Argentina, 2007.

FERNÁNDEZ, Ana Isabel (2006). *La Comedia del Arte: materiales escénicos*. Ed. Fundamentos. España, 2006.

GARCÍA, Santiago (2002). *Teoría y práctica del teatro vol. 2*. Ed. Teatro la Candelaria. Bogotá, Colombia, 2002.

19.

Todas Cuentan: Texto dramático creado a partir de relatos sobre violencias contra la mujer

Autora: Elizabeth Méndez Tamayo

Para el proceso de creación de la obra “Todas Cuentan” que es un texto dramático con temática de violencia contra las mujeres, el uso de los medios virtuales, en las redes sociales de Instagram y Facebook, crea un espacio en el que se convoca a las participantes a enviar sus relatos contando las experiencias vividas de violencias, siendo estos el material de escritura para la creación del texto.

Para la escritura de la obra, se encuentra importante trabajar con relatos reales, ya que al ser estos el material de escritura del texto dramático, permite generar un espacio para dar voz a las víctimas y visibilizar este tipo de violencias que las mujeres viven a diario y se naturaliza dentro de una cultura patriarcal que justifica este tipo de violencias dentro de lo cultural.

Las estadísticas de violencias de género no disminuyen, incluso en esta coyuntura de salud pública por la que se atraviesa debido al COVID-19, los casos se ven en aumento, por lo que es considerado necesario y pertinente seguir atendiendo esta problemática desde las artes y en este caso, desde las dramaturgias, como espacio de trabajo desde las subjetividades, sobre todo, como un espacio político de transformación.

Este trabajo se orienta a visibilizar, por medio de la escritura de un texto dramático, las violencias que sufren las mujeres en sus cotidianidades vividas dentro de la ciudad de Cali.

Para su elaboración se diseña un plan de estrategia de comunicación y metodológica que se divide en tres partes:

1. Diseño de convocatorias

Creación de imagen y contenido publicitario para convocar a las personas a escribir o contar sus experiencias de vida sobre violencias basadas en género. Para ello se diseñan una serie de piezas con imágenes y texto atractivo que permita generar empatía y confianza con las personas que quieran participar, especialmente jóvenes, puesto que los diseños son más informales. Aunque no se delimita el público al que se dirige, los medios por donde circula la información son mucho más usados por jóvenes que por personas adultas o adultas mayores.

Se crea una cuenta de Gmail a la que se vincula una cuenta de Facebook y una de Instagram, las direcciones son las siguientes:

Gmail: todascuentanhistorias@gmail.com

Facebook: Todas Cuentan <https://www.facebook.com/profile.php>

Instagram: @todascuentan <https://instagram.com/todascuentan>

Se diseña la publicidad en la que se convoca a las personas para contar sus historias de manera anónima, enviando sus relatos por correo electrónico o por mensaje directo.

En total se realiza el diseño de tres convocatorias, las cuales se desarrollan de la siguiente manera:

- a. Diseño de una convocatoria que invita a los y las jóvenes a contar sus historias y enviarlas por un correo electrónico, mensaje directo por Instagram o Facebook.

La convocatoria se abrió durante 15 días donde se recogieron 21 historias.

- b. En la segunda convocatoria se invita a identificar y señalar dentro de la ciudad de Cali, los espacios públicos donde se han vivido situaciones de violencias de género, con el fin de identificar “lugares de miedo” e inseguros en los cuales se nos hace peligroso transitar debido a esas mismas u otras experiencias relacionadas.

Este momento nos permite conocer el contexto social en el que viven las mujeres en esta ciudad, arrojando al trabajo dramático una visualización de espacios reales y cotidianos que se hacen cercanos a cualquier público que viva en Cali.

- c. En la tercera convocatoria se indaga el vestuario como símbolo y para esto se convoca a las personas a compartir cuáles son esas prendas de vestir que evitan usar al salir por miedo a ser acosadas. El objetivo de este momento para la dramaturgia del texto es ampliar un poco más el universo social y los imaginarios que estos construyen pudiendo profundizar en detalles que permitan comprender la simbología que estos tienen en una cultura patriarcal. Lo anterior se torna importante para la escritura, puesto que amplía las posibilidades creativas y permite una mayor identificación con situaciones reales.

2. Selección de relatos y material arrojado por la convocatoria.

Para la selección de los relatos se tienen en cuenta dos criterios, ya que los relatos son los elementos e información donde se encuentra el contenido de la experiencia como tal, esta selección se hace necesaria para poder aplicar los métodos de análisis para la escritura del texto, y teniendo en cuenta la modalidad virtual por medio de las redes sociales donde se reciben los relatos, el formato de muchos de estos están escritos de manera coloquial, por lo que se decide establecer los siguientes criterios:

- Que las situaciones descritas estén dentro de la definición de violencias de género

- Que sean historias claras en su escritura.

En cuanto al material de las convocatorias para la escritura dramatúrgica, son los elementos recogidos de las convocatorias, que permiten tener un mayor paneo de las experiencias vividas dentro de la ciudad de Cali, por parte de las participantes, ampliando los recursos para la escritura.

Los siguientes son los materiales que en la selección y análisis final quedan para la escritura del texto:

- Cuadros de análisis tonal por cada una de las historias seleccionadas: El análisis tonal⁵³ nos deja un cuadro por cada relato con una serie de elementos que permiten fragmentar las historias capturando la esencia de su tono. Se seleccionan dos tipos de violencias las cuales son:
 - Violencia sexual
 - Acoso callejero

Se escogen debido a que estos son el tipo de violencias de género más presente, tanto en los relatos, como en las demás convocatorias.

- Ruta en la ciudad de Cali de “lugares de miedo”: De esta convocatoria se toma tres espacios para la escritura del texto, siendo estos espacios públicos y de uso cotidiano en la ciudad de Cali, en este momento de selección la subjetividad de la investigadora para elegir los sitios juega un papel importante, ya que decide que estos lugares le permiten mayores posibilidades de juego en la escritura creativa.
- ¡No te lo pongas!: En esta convocatoria la lista de prendas que hay no es extensa, por lo que se decide usarla completa, ya que es el resultado de un número de prendas en las que muchas mujeres coinciden.
- Mapa mental con el material recogido de las tres convocatorias.

3. Proceso de escritura: Bitácora creativa de una Venus en Marte.

⁵³ El cuadro de análisis tonal se entiende como método de desarticulación de la escritura literaria para la utilización de los elementos desarticulados en la escritura dramática. El método es creado por Luis Fernando de Tavira Noriega, nacido en México, director, dramaturgo, pedagogo y teatrólogo. La investigadora conoce acerca del método de análisis tonal en el taller dramatúrgico *Huerta dramatúrgica* con Carolina Vivas, quien lo aprende con el mismo Luis de Tavira en uno de sus talleres en México. El método aún no ha sido publicado por el autor.

Comenzamos con el proceso de escritura del texto dramático y en esta bitácora se organiza los elementos seleccionados de los análisis de las convocatorias para realizar la escritura del texto dramático.

Se decide usar la estructura de escritura por cuadros⁵⁴ en la escritura del texto dramático. La estructura de escritura por cuadros consiste en:

- Escoger un tema o situación transversal en las escenas que se escriben.
- Desarrollar tres cuadros, si se escoge que la escritura sea por tema los cuadros son independientes, no se relacionan entre sí, aunque personajes de un cuadro pueden aparecer en otro.

El texto dramático realizado consta de tres cuadros independientes atravesados por el tema de violencias de género, siendo evidente las situaciones de acoso callejero y violencia sexual. Cada uno de los cuadros tiene un ramillete, que son palabras escogidas de los relatos y demás convocatorias, también se selecciona un espacio. Los siguientes son los nombres de cada cuadro y los ramilletes de palabras escogidos por cada uno, con los espacios:

- **Máquina de masas:** Bus del mío, ruta e21. Espalda, reaccionar, sentí.

Se realiza esta escogencia pensando en que el transporte Mío es un espacio público que usan muchas mujeres todos los días y donde las participantes manifestaron se viven muchas situaciones de acoso sexual, el ramillete de palabras surge de los cuadros de análisis tonal realizados a los relatos sobre acoso sexual callejero.

- **De javu:** Centro de Cali. Estómago, consumir, espejo, denunciar.

Este ramillete sale de los cuadros de análisis tonal hecho a los relatos sobre violencia sexual, se escoge el espacio del centro pensando en los posibles escenarios sociales que se encuentran en este lugar de la ciudad, como lo son los bares y discotecas, brindando la posibilidad de encontrar las situaciones sobre las cuales escribir el cuadro.

- **Transeúnte:** Bulevar del río. Insistía, luces, vi.

El Bulevar del río en Cali, se ha convertido en un espacio de encuentro para muchos jóvenes de la ciudad además de ser muy transitados por personas que trabajan en los edificios cercanos al sitio, por lo tanto, se escoge este espacio pensando en las situaciones que se presentan a diario en un lugar tan concurrido y conocido para las personas en Cali. El ramillete de palabras también surge de los relatos sobre acoso sexual callejero.

⁵⁴ La estructura de escritura por cuadros es un ejercicio que la investigadora aprende en la clase de *Taller de escritura escénica I*, dictada por la maestra Ruth Rivas en Bellas Artes. Algunos ejemplos de obras con este tipo de estructura son: “El tercer Reich” de Bertold Brecht, “Los papeles del infierno” de Buenaventura, “If: festejan la mentira” de Gabriel Calderón, “Juegos Nocturnos I” Teatro Matacandelas

Conclusiones

Trabajar con relatos reales permitió en esta investigación acercarse más al contexto de las víctimas y generar más empatía debido a la identificación que tiene la investigadora con las experiencias contadas por las mujeres, descubrir que las mujeres buscan medios para expresarse y crear redes de apoyos a las víctimas se hace indispensable de atender, por lo que en la escritura del texto se busca poder visibilizar todas esas violencias, ya que lo valioso del texto dramático es saber que las situaciones de violencias que se presentan no nacen del imaginario de la dramaturgia, sino que hacen parte de las realidades y problemáticas sociales que sufren las mujeres en la ciudad de Cali.

Las redes sociales hacen parte de las interacciones sociales más usadas por parte de los jóvenes y usarlas para esta investigación, por un lado, desmitifica los prejuicios que se pueden tener hacia estas plataformas, en donde las usuarias demuestran que para ellas en estos espacios hay la posibilidad de expresarse y hasta denunciar las problemáticas que viven las mujeres día a día en medio de una cultura patriarcal, por medio de su participación en las convocatorias de manera anónima, aspecto que permite las plataformas interactivas de internet, que en muchos contextos puede ser un aspecto negativo, pero para este caso, el anonimato se convierte en un aspecto positivo de las plataformas de internet.

Del texto dramático y su proceso de escritura, se puede concluir que los métodos usados para la recolección y el análisis de los relatos, como lo es en esta investigación el método de análisis tonal, permiten en el desarrollo de creación dramática, analizar los distintos relatos desde su composición tonal y deja un gran material de verbos y elementos con los que se puede seguir realizando distintas combinaciones en ramilletes de palabras para la creación de más escenas o cuadros, siendo una metodología apropiada que facilita la escritura cuando esta está inspirada en otros relatos.

20.

EL MÉTODO DE ESTUDIO CON CHULETA ES MÁS AGRADABLE Y CON MAYOR RENDIMIENTO ACADÉMICO

**THE STUDY METHOD WITH SUMMARY IS MORE NICE AND HAS GREATER
ACADEMIC PERFORMANCE**

Joseba Koldo Etxeberria Zapirain¹

Profesor de Educación Física

Instituto ORIXE BHI, Tolosa, País Vasco

1 Profesor de Educación Física en el Instituto de enseñanza secundaria ORIXE BHI del Gobierno Vasco, País Vasco. Licenciado en Ciencias Físicas por la Universidad de Navarra, licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad del País Vasco y doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad del País Vasco.

Google académico: <https://scholar.google.es/citations?user=vsJaYBwAAAAJ&hl=es> ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4652-9060>

Correo: jktxeberria@gmail.com

RESUMEN

Estudiar realizando simultáneamente un resumen, que posteriormente puede ser usado en el examen como una chuleta, resulta ser mejor método de estudio que el tradicional basado en la memorización previa de toda la información y la imposibilidad de utilizar ningún tipo de resumen en el examen. Conlleva cuatro ventajas. Es más agradable para los/as alumnos/as, se utiliza menos tiempo de estudio, deriva en mayor rendimiento académico en el sentido de que los resultados de los exámenes son mejores, y la información aprendida se guarda en la memoria mejor a medio y largo plazo. Son los resultados de tres investigaciones realizadas en nuestro instituto.

Palabras clave: Método de estudio, examen, resumen, chuleta, copiar en un examen.

ABSTRACT

Study by making a summary that can later be used in the exam, turns out to be a better method of study than the traditional method based on prior memorizing all information and the inability to use any summary in the exam. It has four advantages. It's more nice for students, it takes less time to study, has greater academic achievement in the sense that the exam results are better and learned information is stored in memory better medium and long term. Are the results of three investigations carried out in our institute.

Key words: Study method, exam, summary, cheat sheet, cheat on exam, copy on exam.

INTRODUCCIÓN

En las sociedades desarrolladas el Sistema Educativo desempeña un papel decisivo para la cohesión social y el desarrollo económico. En primer lugar, es uno de los agentes más influyentes en la transmisión de valores y comportamientos sociales a la ciudadanía, en su edad de formación. Hoy en día los diferentes proyectos educativos, currículos, etc., de los colegios e institutos, recogen, entre otros, objetivos como la educación por la paz y contra la violencia, educación contra la discriminación sexual, contra el racismo y la xenofobia, educación vial, educación por el respeto y conservación del medio ambiente, educación por la libertad, los derechos humanos y la democracia, educación solidaria, educación sexual y contra la violencia de género y un largo etcétera. Todo ello redundará en la dirección de una mejor cohesión social y en la integración armoniosa de los individuos en la sociedad.

Por otra parte, el Sistema Educativo es muy importante en el desarrollo económico del país. Transmite al alumnado los conocimientos necesarios para que en un futuro próximo formen los diferentes empleos y trabajos de las instituciones, empresas y colectivos laborales que forman la red económica del país. Obviamente cuanto mejor realice esta labor de transmisión del conocimiento y formación, más capacitados/as estarán los/as futuros/as trabajadores/as y, en consecuencia, mayor será el nivel económico de la sociedad que componen, tal y como lo demuestran numerosas investigaciones.

En el reto de preparar las personas para la edad laboral, el Sistema Educativo se enfrenta, entre otros muchos problemas, con el del crecimiento exponencial del conocimiento que debe transmitir a los/as futuros/as trabajadores/as. El volumen de conocimiento crece sin parar, y cada vez a mayor velocidad. Para responder a este desafío, el Sistema Educativo va creando nuevos estudios universitarios y nuevas especializaciones de la Formación Profesional, además, de proceder

periódicamente a la adecuación de los currículos de la Enseñanza Obligatoria y de la Secundaria no obligatoria.

El autor del presente artículo opina que ante el reto del aumento imparable de conocimiento, además de la estrategia de especialización de los estudios y de otras muchas actuaciones, existe otra vía de proceder que apenas se ha trabajado. La vía estriba en investigar y desarrollar métodos de estudio, procesos de aprendizaje más eficaces, más productivos, que posibiliten aprender más contenidos, más conocimiento, en menos tiempo, y, si fuera posible, de forma más agradable. Métodos de estudio con tales características ayudarían en la adecuación de la etapa estudiantil al ritmo de generación del conocimiento humano.

El presente artículo recoge una propuesta en tal sentido, fruto de años de investigación en nuestro centro educativo. Hemos desarrollado y aplicado un método para estudiar los contenidos teóricos de la asignatura de Educación Física, con el que, en comparación al método de estudio tradicional utilizado en casi todas partes, se aprende mejor, de modo más agradable y es más rápido. Además, puede ser aplicado en todos los niveles educativos, en todas las disciplinas del conocimiento y para todo el alumnado.

Nuestro centro educativo se llama Instituto de Enseñanza Secundaria ORIXE BHI. Es un instituto público ubicado en Tolosa, población de Gipuzkoa, País Vasco. En él se imparten los cuatro niveles de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y los dos cursos de Bachillerato. El autor del presente artículo es profesor de Educación Física en 3º y 4º de la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) y en los dos niveles de Bachillerato.

Métodos de estudio

Para estudiar los contenidos teóricos de cualquier disciplina, materia o asignatura, en la mayoría de los centros de educación se usa fundamentalmente, obviando las posibles pequeñas diferencias de matiz, el mismo método de estudio. Es utilizado por la gran mayoría del profesorado y en todos los niveles educativos, universitarios incluidos. La popularmente conocida como “selectividad”, conjunto de exámenes que da acceso a los estudios universitarios, sería un ejemplo paradigmático de su aplicación. En atención a su tradición y extensión, lo denominaremos como el método de estudio *tradicional*. Su descripción aproximada podría ser la siguiente:

- Método de estudio ***tradicional***: Consiste en leer toda la información que hay que estudiar (contenida en libros, fotocopias, textos impresos y demás soportes) y retenerla en la memoria. El grado de aprendizaje se medirá mediante un examen, en el cual habrá que reproducir con la mayor exactitud posible la información solicitada (definiciones, nombres, datos, fechas, conceptos, fórmulas...), información contenida en los diferentes soportes a estudiar y que había que memorizar previamente. Si las preguntas fueran de tipo test, donde para cada pregunta se ofrecen varias respuestas, unas correctas y otras falsas, el/la examinado/a deberá adivinar la veracidad/falsedad de las respuestas ofrecidas, recurriendo a la información retenida en la memoria durante el proceso de estudio previo. En el caso de que se le exija la resolución de algún problema cuantitativo (tipo matemático, físico, químico, por ejemplo), desarrollar alguna argumentación lógica o comentar cierto texto, en estos casos también, su única fuente de información será la memoria.

Aprender, por tanto, según este método de estudio *equivaldría* a guardar en la memoria, *a memorizar*. Cuanto más información se retenga en la memoria, según este método, más se sabe, más se conoce. Por tanto, este método de estudio no

implica, necesariamente y siempre, la comprensión del contenido teórico memorizado.

- Método de estudio "**comprensión+resumen**": Le denominaremos así al método original desarrollado en nuestro centro de enseñanza y que se propone en el presente artículo. Consiste en leer toda la información que hay que estudiar, pero sin necesidad de retener la información en la memoria; al menos, gran parte de ella. El/la alumno/a podrá redactar un *resumen* de la información, y anotar en él todo lo que quiera (definiciones, nombres, datos, fechas, conceptos, fórmulas, tablas, gráficos, etc.). Este resumen podrá ser utilizado durante la realización del examen que evaluará el conocimiento adquirido por el /la alumno/a, siempre que verifique dos condiciones. Por una parte, tendrá una extensión máxima. En nuestra asignatura hemos convenido, convención puramente arbitraria, que por cada 10 líneas de información a estudiar, se podrá redactar como máximo una línea para el resumen. La otra condición es que el resumen sea personal. Cada alumno/a deberá confeccionar su propio resumen.

Lo que nuestro método de estudio pretende es entender más que memorizar. Ya que existe la posibilidad de recoger los datos más difíciles en el resumen, no es necesario memorizarlo todo. Lo que no queda retenido en la memoria por una simple lectura, se copia en el resumen, y ya está. El esfuerzo mental de estudiar se vuelca en la confección del resumen. Pero la realización del resumen implica un proceso de lectura, comprensión y síntesis del contenido. Al estar limitada la extensión del resumen no puede ser una mera copia irreflexiva de la teoría a estudiar, y su elaboración conlleva, necesariamente, una labor de síntesis para lo cual hay que entender las ideas contenidas. Lo importante, y es lo que persigue nuestro método de estudio, es leer y comprender el contenido exigido. *Aprender*, en resumen, para nuestro método *equivaldría a entender*.

Primeros estudios

Después de, aproximadamente, una década de aplicación de nuestro método para el estudio de la teoría en nuestra asignatura, Educación Física, en vista de los buenos resultados y las favorables opiniones de los/as alumnos/as, este profesor diseñó un primer experimento que, verificando una metodología científica, comparara los resultados obtenidos de la aplicación de nuestro método de estudio, con los obtenidos de la aplicación del método de estudio tradicional. Dicho experimento fue realizado durante tres años académicos en nuestro instituto, dentro de la citada asignatura. Posteriormente, se realizó un segundo experimento, aplicando una ligera variación a nuestro método, que no alteraba en nada su esencia, para mejorarlo. Ambos experimentos fueron publicados (Etxeberria, 2018).

Los dos estudios midieron, por una parte, la eficacia, el rendimiento académico de cada uno de los métodos de estudio, comparando las calificaciones que se obtienen mediante cada método de estudio, para idénticos exámenes realizados por idénticos/as alumnos/as. Todo/a alumno/a que participó en la investigación estudió dos textos; uno mediante el método tradicional y el otro mediante nuestro método. Realizaron idénticos exámenes tipo test, para objetivar totalmente los resultados. Las dos investigaciones concluyeron que mediante nuestro método se obtienen mejores calificaciones que estudiando según el método tradicional. Además, y esta conclusión fue llamativa, a medio-largo plazo temporal, se guarda más y mejor la información estudiada según nuestro método que mediante el tradicional, conclusión obtenida de la realización de los mismos exámenes por los/as mismos/as alumnos/as unos meses más tarde de forma sorpresiva, esto es, sin darles posibilidad de repaso de lo estudiado en su día.

En cuanto al tiempo utilizado por cada método, para estudiar idéntica cantidad de información, y tras la mejora introducida en el segundo experimento, los/as

alumnos/as declararon que se necesita menos tiempo para estudiar mediante nuestro método que para hacerlo según el método tradicional.

Y, por último, recogimos la opinión del alumnado respecto a los dos métodos, mediante unos breves cuestionarios. Una amplia mayoría de alumnos/as opinaron que les es más agradable, se estudia mejor y se aprueba más fácilmente mediante el método comprensión+resumen que mediante el método tradicional.

Un tiempo después, diseñamos y pusimos en práctica un tercer experimento diferente, pero con el mismo principal objetivo, a saber, el de confrontar la eficacia de ambos métodos de estudio. No ha sido publicado y todos sus pormenores se describen a continuación.

INVESTIGACIÓN: TERCER ESTUDIO

Metodología

Básicamente, este tercer experimento consistió en reproducir el primer experimento, pero aplicando el mismo tiempo de estudio para ambos métodos de estudio. Todos/as los/as alumnos/as participantes en este nuevo estudio, debieron aprender los dos mismos textos, a los que denominaremos A y B, y utilizaron el mismo tiempo de estudio tanto para el texto que debieron aprender según el método tradicional, como para el texto que aprendieron según el método comprensión+resumen. Los dos textos tenían un contenido no trabajado previamente en nuestra asignatura, y fueron lo más parecidos posible en cantidad y dificultad.

El texto A, de una longitud total de dos páginas, contiene, por una parte, algunos resultados deportivos (ocupan una página) y, por otra, algunas nociones sobre el entrenamiento de la fuerza (otra página). Los resultados deportivos se refieren, en primer lugar, a los nombres de los campeones y subcampeones de las últimas

once finales del campeonato manomanista profesional de pelota y sus resultados. A continuación, se recoge el medallero de los nueve primeros países más España, en los Juegos Olímpicos de Beijing 2008. Como puede deducirse son datos puros; nombres, fechas y cantidades. Las nociones del entrenamiento, en cambio, contienen, más bien, conceptos y relaciones cuantitativas, fórmulas sencillas que se asemejan más a cuestiones de tipo matemático-lógico. Por ejemplo, se establece que la intensidad submáxima es el 85%-100% del peso máximo elevable; esto es, se establece que para obtener la intensidad submáxima en un ejercicio de fuerza, hay que realizar las operaciones aritméticas de multiplicación por $85/100$ y 1 al peso máximo posible de levantamiento, cifra cuantitativa. Es decir, se ha diseñado el texto a estudiar A de modo que la primera mitad, una página, contiene datos puros sin relación lógica entre ellos; y la segunda página contiene menos datos puros y versa, más bien, por cuestiones lógico-cuantitativas.

El texto alternativo B (de la misma longitud que el A) contiene, también, algunos resultados deportivos (una página) y algunas nociones sobre el entrenamiento de la potencia (otra página). Los resultados deportivos se refieren, en primer lugar, a los nombres de los campeones y subcampeones de las últimas once finales del campeonato del cuatro y medio profesional de pelota y sus resultados. A continuación, se recoge el medallero de los nueve primeros países más España, en los Juegos Olímpicos de Atenas 2004. Como puede verse los dos textos, aunque con información diferente, son de una longitud y dificultad muy similares.

Para evaluar lo estudiado, se utilizaron exámenes de tipo test de 10 preguntas. Por cada pregunta había siempre 5 respuestas, de las cuales una sola era correcta. Para la nota, únicamente puntuaron las respuestas acertadas. Por supuesto, para igual texto estudiado se realizó igual examen. Las cinco primeras preguntas de cada examen, se refieren a información de la primera página del texto a estudiar; es decir, preguntan por datos puros (fecha, nombres del campeón y subcampeón y resultado del partido o posición del país en el medallero de los Juegos Olímpicos y número de medallas de oro, plata y bronce). Son preguntas,

por llamarle de alguna forma, “memorísticas puras”; saber las respuestas significa tener en la memoria dichos datos, que no tienen entre sí relaciones de tipo lógico-matemático. Por ejemplo, la primera pregunta del examen de la parte A es “¿Cuál fue el resultado y quiénes jugaron la final del campeonato manomanista de pelota del año 2005?”

Las cinco preguntas finales de cada examen, por su parte, preguntan por información de la segunda página del texto; es decir, demandan conocer ciertos conceptos y saberlos aplicar a nuevos ejemplos o situaciones. Son cuestiones más de tipo lógico-cuantitativo. Por ejemplo, la sexta pregunta del examen de la parte A es: “Un joven levantador de piedra que pesa 91 kg debe trabajar la fuerza máxima. ¿Cuánto deberán pesar las piedras que utilice en los entrenamientos, sabiendo que el máximo de peso que puede levantar son 180 kg?”. La respuesta correcta conlleva saber aplicar una sencilla fórmula matemática.

Con la distinción entre conceptos puramente memorísticos y las cuestiones más de tipo lógico-cuantitativo que se establece, tanto en los textos a estudiar como en los exámenes, se pretendió, como se verá más adelante, analizar cómo influye sobre cada uno de ellos, estudiarlos mediante uno u otro de los dos métodos de estudio objeto de investigación. Es un análisis novedoso que no se había realizado en los dos primeros experimentos.

El experimento se ejecutó en dos días de clase del mes de septiembre. En el primer día se les entregó el texto que debían estudiar según el método tradicional. Tuvieron, exactamente, 22 minutos para aprenderlo. Una vez recogido el texto se les dio el examen y tuvieron 25 minutos para hacerlo. Los intervalos temporales fueron elegidos en función de la duración de las clases. No obstante, no hubo problemas de falta de tiempo para la realización de los exámenes.

El segundo día de clase se procedió análogamente con el texto a estudiar según el método comprensión+resumen; fueron 22 minutos de estudio y 25 de examen.

Al comienzo de la clase, a cada alumno/as, se le entregó una hoja en blanco donde poder escribir a mano su resumen. Mantuvimos la proporción del primer experimento (10 líneas de tema a estudiar, 1 línea de resumen máximo) y como los dos textos, de dos páginas cada uno, tenían, más o menos, 70 líneas, convenimos que el resumen contendría, como máximo, 7 líneas. A continuación, los/as alumnos/as respondieron al breve cuestionario de dos preguntas en las que se les pregunta por la opinión y preferencia respecto a los dos métodos de estudio.

Finalmente, para terminar con la investigación, tres meses más tarde, en una clase de diciembre y sin previo aviso, los/as alumnos/as volvieron a realizar los mismos dos exámenes que efectuaron anteriormente en septiembre. Puesto que fue de modo sorpresivo, no pudieron leer ni repasar el contenido previamente, ni se les dejó usar el resumen que hicieron en septiembre. Como convenimos anteriormente, aquellos/as que aprobaron alguno de los dos exámenes lograron 0,5 puntos extra, que se sumó a la nota total de la 2ª evaluación; suspender alguno o los dos exámenes no influyó en la nota. De esta forma se animó a que los/as estudiantes hicieran lo mejor posible los exámenes. Lo que buscamos con estos exámenes sorpresa fue conocer a medio-largo plazo temporal, tres meses en este caso, cuanta información queda en la memoria después de haber estudiado según un método u otro.

Resultados

La tabla T.1 recoge los promedios de los aciertos logrados por los 196 alumnos/as que estudiaron ambos textos y realizaron los correspondientes exámenes, desglosados en función del método de estudio seguido y según “convocatoria” de septiembre o diciembre.

Tabla T.1: Promedios de aciertos en los exámenes			
Método de estudio	Nº de alumnos/as	Promedio aciertos	Promedio aciertos

	participantes	septiembre	diciembre
Método tradicional	196	4,08	2,62
Método comp +resu	196	6,46	2,82

Como se puede apreciar, para la convocatoria de septiembre, el promedio de aciertos mediante el método comprensión+resumen es muy superior, 6,46 frente a un 4,08 del método tradicional; esto es, más de un 50% superior. El experimento nos dice, por tanto, se obtienen mejores calificaciones estudiando mediante el método comprensión+resumen que mediante el método tradicional. Esta conclusión es, en nuestra opinión, coherente con el sentido común y pocos profesores/as lo pondrían en cuestión. Durante la realización del examen, el uso del resumen es una fuente de información, de la que carece el modo de estudio-evaluación tradicional, que, lógicamente, debe repercutir positivamente en el número de preguntas acertadas. Y tal conclusión puede generalizarse más allá de los exámenes de tipo test. Para cualquier tipo de examen, siempre será de ayuda contar con un soporte de papel donde aparezca parte de la información que pide el examen y será mejor a no disponer de dicha información (método tradicional), haciendo que esta ayuda se refleje en una mejor calificación del examen. En el peor de los casos, si el resumen no recogiese nada de lo que entra en el examen, no será ayuda pero tampoco perjuicio alguno. Por supuesto, siempre que el resumen esté correctamente hecho, siempre que sea fiel al contenido que sintetiza.

En cuanto a la convocatoria de diciembre, se observa una diferencia mucho menor entre los resultados de ambos métodos, aunque el comprensión+resumen sigue rindiendo algo mejor, un promedio de aciertos de 2,82 en comparación al 2,62 que logran los/as estudiantes mediante el método tradicional.

No obstante, cabría hacer una objeción en favor del método comprensión+resumen. Vimos en el primer experimento (Etxeberria, 2018), que hacer el resumen a mano conlleva bastante tiempo, que no es tiempo de estudio

propiamente dicho, pues realizarlo mediante los comandos “copiar” y “pegar” en un ordenador (segundo experimento), lo reducía sensiblemente. En este tercer experimento los resúmenes tuvieron que realizarlos en clase, en el gimnasio, y a mano, dentro de los 22 minutos dados, lo cual restaría tiempo real para el estudio según nuestro método. En realidad, el tiempo real de estudio habría sido algo mayor en la prueba del método tradicional que en la del método comprensión+resumen. Si se descontase dicho tiempo en la prueba, cuestión en la que no entramos, posiblemente, la diferencia entre los promedios de aciertos aumentase. En resumen, los resultados empíricos nos vuelven a decir que mediante nuestro método se aprende “mejor”, de forma que lo aprendido se retiene algo mejor en la memoria, al menos, en el plazo de algunos meses.

Otra observación que se puede extraer de los resultados de la tabla, y que es totalmente coherente con la experiencia, consiste en que los promedios de aciertos en la convocatoria de diciembre descienden sensiblemente respecto de los de septiembre, tanto en un método de estudio como en el otro. De no trabajar continuamente lo aprendido, con el tiempo se van olvidando partes de él. Lógicamente en diciembre, tres meses, después de los exámenes de septiembre, y sin posibilidad de repaso de lo estudiado a principios del curso, los/as alumnos/as no se acordaban de todo lo aprendido y los aciertos descendieron claramente.

No obstante, cabe destacar que sí queda algo en la memoria, pues los promedios de aciertos en los tres experimentos son superiores a 2, que es la probabilidad de acertar por azar (sin leer las preguntas ni las respuestas del examen) en un examen de 10 preguntas tipo test con 5 respuestas, una correcta y cuatro incorrectas. Pero gran cantidad de información que los/as alumnos/as demuestran saber y aciertan en los exámenes de la primera convocatoria, se olvida con el paso de tiempo, no se recuerda posteriormente.

Esta pérdida progresiva de conocimiento en el tiempo plantea, en opinión de este profesor, la necesidad de un replanteamiento profundo por los métodos de estudio y del concepto de “saber”, que abordaremos en el próximo capítulo.

Afinaremos más el análisis de esta importante comparativa. Se ha comentado más arriba, que tanto los textos a estudiar como los exámenes estaban divididos en dos partes; la primera, que atendía a contenidos puramente memorísticos, y la segunda, que contenía, además de conceptos, nociones lógico-cuantitativas. En la siguiente tabla T.2 aparecen desglosados los promedios de aciertos de la tabla T.1, en función de las preguntas memorísticas y de las lógico-cuantitativas, para cada convocatoria. Los aciertos de la parte memorística son los correspondientes a las cinco primeras preguntas de cada examen y demandan datos puros (fechas, nombres, números...); a su vez, los aciertos de la parte lógica son respecto de las cinco preguntas últimas de cada examen, preguntas de tipo lógico-matemático.

Método de estudio	Aciertos septiembre			Aciertos diciembre		
	Total	contenido memorístico	contenido lógico	Total	contenido memorístico	contenido lógico
Método tradicional	4,08	2,33	1,75	2,62	1,42	1,20
Método comp+ resumen	6,46	4,20	2,26	2,82	1,34	1,48

En cuanto a la convocatoria de septiembre, no hay duda. Tanto para cuestiones puramente memorísticas (4,20 frente a 2,33) como para disquisiciones de tipo lógico-cuantitativo (2,26 contra 1,75), nuestro método es claramente mejor que el tradicional. Y, sobre todo, es mejor para preguntas de tipo memorístico. Estos resultados son lógicos. Contar en el examen con la ayuda de un resumen donde sean recogidos los datos, números, definiciones, fórmulas, fechas, denominaciones etc., siempre será ventaja respecto a no contar con dicha ayuda.

Para las disquisiciones de tipo lógico-matemático, también será ventaja poseerlas a no poseerlas, aunque, además, hay que saber entender y aplicar las fórmulas o relaciones lógicas a las cuestiones concretas demandadas por el examen; luego, no es garantía segura de mayor éxito. Es necesario saber utilizar dicha información. De ahí que la diferencia sea menor.

Luego, se puede resumir que, los/as alumnos/as obtienen mejores calificaciones estudiando mediante el método comprensión+resumen que mediante el método tradicional, tanto en cuestiones memorísticas como lógico-cuantitativas.

En la convocatoria de diciembre, por su parte, estudiar mediante el método tradicional obtiene mejores resultados, 1,42 frente a 1,34 de nuestro método, en la retención de contenido de tipo memorístico, y peores para contenido lógico-cuantitativo, 1,20 frente a 1,48. Aunque las diferencias pueden considerarse pequeñas, nuestro experimento nos dice que, para guardar a medio-largo plazo mejor en la memoria la información puramente memorística, es mejor estudiarla según el método tradicional; y que para guardar en la memoria a medio-largo plazo las nociones de tipo lógico-cuantitativo es mejor estudiarlas según nuestro método.

Estos resultados nos indicarían que para retener en la memoria datos puros sin relación lógica entre sí, el mejor sistema sería memorizarlos, sería dedicar todo el esfuerzo en guardarlos en la memoria. En cambio, para guardar nociones lógico-matemáticas, por su parte, el mejor sistema sería entenderlos, para lo cual la realización de una síntesis (el resumen) ayuda. En otras palabras, comprender, tomar conciencia de las relaciones que existen entre dichas nociones ayudaría a recordarlos más que simplemente memorizarlos. Estos resultados son coherentes con la experiencia. Pongamos un ejemplo. Dadas las siguientes dos sucesiones de números

1, 2, 3, 7, 8, 11, 23, 25, 29, 37, 52, 53, 78, 98, 17, 234, ...

1, 2, 4, 8, 16, 32, 64, 128, 256, 512, 1024, 2048, 4096, ...

es evidente que resulta mucho más fácil de memorizar la segunda serie que la primera, una vez entendido que ésta no verifica ninguna relación lógica-cuantitativa entre sus números, y en la segunda cada número resulta de duplicar el anterior. Donde no existe relación lógica-cuantitativa no queda más remedio que la pura memorización, pero cualquier implicación de tipo lógico-cuantitativo facilita mucho la retención de la información. La comprensión es más útil para la retención de la información que la pura memorización, y nuestro método de estudio estimula dicho proceso de entendimiento.

Opiniones del alumnado respecto a los dos métodos de estudio

Análogamente a como se hizo con los/as alumnos/as en el primer experimento, en éste también se quiso saber la opinión de los/as estudiantes “nuevos/as” respecto a los dos métodos de estudio confrontados; alumnos/as “nuevos/as” en el sentido de no haber participado y opinado en los dos primeros experimentos. Para conocer dicha valoración, una vez acabado el segundo examen (segundo día), es decir, una vez probado los dos métodos de estudio, se les pasó el cuestionario de opinión.

La primera pregunta fue la siguiente: “¿Qué método te es más agradable para estudiar?”. Los porcentajes y promedios de las respuestas se encuentran en la tabla T.3.

Tabla T.3.Opiniones del alumnado: preferencia de método							
¿Qué método te es más agradable para estudiar?							
Han respondido		Tradicional		Comprensión+resum		Los dos por igual	
Nº Total	% Total	Nº Total	% Total	Nº Total	% Total	Nº Total	% Total
120	100	9	7,50	102	85,00	9	7,50

Por tanto, de 120 alumnos/as a los/as que se les pasó el cuestionario, respondieron todos/as. De ellos/as el 7,50% (9) opinan que es más agradable estudiar mediante el método tradicional y, en cambio, el 85,99% (102) se inclina por el método comprensión+resumen. Para el 7,50% restante (9), los dos métodos son igual de agradables/desagradables. Luego, una amplia mayoría prefiere nuestro método de estudio. Y coinciden con la opinión, también muy mayoritaria, de los/as alumnos/as que participaron en el primer experimento. A una amplia mayoría de alumnos/as le es más agradable estudiar mediante el método comprensión+resumen que estudiar mediante el método tradicional.

La segunda pregunta del cuestionario fue la siguiente: “¿Con qué método se aprende mejor?”. Los promedios de las respuestas con sus porcentajes se encuentran en la tabla T.4.

Tabla T.4: Opiniones del alumnado: mejor método para aprender							
¿Con qué método se aprende mejor?							
Han respondido		Tradicional		Comprensión+resum		Los dos por igual	
Nº Total	% Total	Nº Total	% Total	Nº Total	% Total	Nº Total	% Total
120	100,00	16	13,33	93	77,50	11	9,17

También contestaron todos/as. La gran mayoría, el 77,50%, opina que se aprende mejor con nuestro método y al 9,17% le parece igual de bueno un método que el otro. Solo el 13,33% se inclina por el tradicional. Su opinión general coincide con la del alumnado que participó en el primer estudio.

Luego se puede concluir que una amplia mayoría de alumnos/as opina que estudiando mediante el método comprensión+resumen se aprende mejor que estudiando mediante el método tradicional.

CONCLUSIONES

La experiencia de años trabajando en nuestra asignatura de Educación Física con nuestro método de estudio, y después de realizar tres estudios en el que han participado 459 alumnos/as, los/as cuales han realizado 3216 exámenes de tipo test y rellenado 454 cuestionarios de opinión, el análisis de todos los resultados nos lleva a la siguiente conclusión final:

El método de estudio comprensión+resumen que proponemos, respecto al método tradicional de estudio utilizado por la mayoría de los/as profesionales de los centros educativos, permite al alumnado obtener mejores calificaciones en los exámenes, opinión compartida por el alumnado, se retiene en general mejor lo aprendido en la memoria, es más rápido en el sentido que para igual cantidad de información a estudiar utiliza menor tiempo, es más agradable y se aprende mejor según la gran mayoría de los/as alumnos/as, es utilizable en todas las disciplinas, asignaturas o materias, por todos/as los/as estudiantes y aplicable en todos los niveles educativos (hasta niveles universitarios). En resumen, nuestro método es más productivo (más rápido y eficaz) y agradable.

La característica principal de nuestro método estriba en la posibilidad de utilizar, en el momento del examen, un resumen previamente elaborado. En la mayoría de los centros educativos para la evaluación de los contenidos aprendidos en las distintas asignaturas o materias, se utilizan exámenes donde no está permitido el uso de ninguna fuente de información que no sea la memoria. Sin embargo, a veces, algunos/as alumnos/as se valen de fuentes de información no autorizadas. Véanse (Espinosa y otros, 2013) y (Sureda y otros, 2009). Entre las más utilizadas se encuentran las popularmente conocidas como "chuletas", trozos de papel donde previamente el/la examinando/a ha escrito parte de la materia a evaluar, que esconde para que el/la profesor/a no lo vea, y que tratará de utilizar durante el examen, sin que éste/a se dé cuenta (Pernia y Pintor, 2012). Con la aparición del

teléfono móvil, a veces, se sustituye el soporte de papel por el del terminal. Véase (Gutiérrez y Benito, 2011).

Si consideramos las condiciones de elaboración de los resúmenes de nuestro método de estudio, es evidente que la mayoría de las chuletas que se utilizan en los centros educativos, verifican dichas condiciones; están hechas por el/la propio/a alumno/a y tienen una extensión limitada. Por tanto, a la luz de los resultados de nuestros estudios, habría que concluir que en los centros educativos, para la realización de los exámenes, se debería permitir a los/as alumnos/as el uso de las chuletas de elaboración personal y de extensión limitada, ya que las calificaciones logradas son mejores, estudian más a gusto y la información aprendida se retiene, en general, mejor en la memoria.

Esta última afirmación seguro que escandalizará a muchos/as docentes. Cuestionarán que eso sea aprender. Para muchos/as de ellos/as aprender es lograr retener la información en la memoria, justo en el momento de la realización del examen, punto, aunque con el tiempo se vaya olvidando lo aprendido en gran parte. Pero la intuición, a veces, engaña. Y los resultados de nuestros experimentos dicen que aprender elaborando una chuleta-resumen, repercute en el transcurso del tiempo, reteniendo en la memoria, en general, mayor información que simplemente memorizando. Salvo nociones y términos puramente memorísticas, sobre los que reflexionaremos unas líneas más adelante, al hilo de lo que significa “aprender”. Las chuletas, en general, ayudan a aprender más.

Nuestra propuesta, además, no es la única en esta línea de investigación. Ante la necesidad de evaluar el proceso de aprendizaje del alumnado, (Salinas, 1997) y (Vázquez, 2003), nuestra propuesta entronca con otras alternativas a la evaluación como (Caraballo y otros, 2012) y (Zubcoff y otros, 2013), las cuales también asumen la utilización de chuletas y/o resúmenes.

Entre las condiciones que nuestro método exige para la confección de los resúmenes, está la del límite de su extensión. Convenimos que el límite sería “10 líneas a estudiar:1 línea de resumen”. Pero esta proporción fue establecida de modo totalmente arbitrario. Se puso un límite para obligar a los/as alumnos/as a resumir, es decir, leer y comprender, y no simplemente a copiar la información. Pero ¿hasta cuándo se podría ampliar el límite, aproximar el tamaño del resumen a la cantidad de información a estudiar? En realidad no hay límite mientras el/la alumno/a lea y entienda la información a estudiar. Y ¿por qué no ir más lejos? ¿Por qué no dejarles a los/as examinandos/as la utilización de cualquier información en calidad y cantidad que vean interesante (apuntes, libros, fotocopias, textos impresos, ordenador, teléfono móvil, etc.), durante la realización del examen, siempre que presenten un resumen de toda la información que vayan a usar? El resumen obliga a leer y comprender la información para poder hacer la síntesis, y ahí estriba la virtud de nuestro método. En principio, no debería haber impedimento para que el/la alumno/a use la información que desee durante el examen, siempre y cuando lo haya leído y entendido, garantía de lo cual es la chuleta-resumen. Más aún, el/la profesor/a debería alegrarse más cuanto más información presente el/la alumno/a en el examen, siempre bajo el aval de la chuleta, ya que indicaría más cantidad de información leída y entendida, es decir, mayor cantidad aprendida.

Se puede objetar que, en tal caso, carecería de sentido demandar en el examen cuestiones puramente memorísticas. Y nos parece correcta la objeción, pero puede que tal exigencia pierda sentido en un futuro no muy lejano. Miremos hacia el futuro no muy lejano que nos dibuja el desarrollo tecnológico, y reflexionemos sobre sus posibles implicaciones para con el sistema educativo, en el proceso de aprendizaje.

En setiembre del año 2010, la revista “Journal of Neural Engineering” publicó el estudio de Bradley Greger, profesor de Bioingeniería de la Universidad de Utah, que muestra la posibilidad de traducir las señales del cerebro mediante la

colocación de electrodos en éste, y conectarlas a un ordenador. Aunque sus investigaciones persiguen intenciones terapéuticas que nada tienen que ver con nuestra investigación, lo que interesa remarcar es que es un ejemplo del desarrollo científico-tecnológico que logra conectar instrumentos electrónico-informáticos con el cerebro. Esta conexión, también, se ha logrado en otros casos.

Aunque hoy en día parezca ciencia-ficción, no se puede descartar la posibilidad de que en un futuro se pueda conectar, de algún modo, a nuestros cerebros algún dispositivo de memoria electrónico-informático (como las actuales memorias USB, pero más diminutas y de mucha mayor capacidad) que contenga una enormidad de información como, por ejemplo, toda la información de la Enseñanza Obligatoria, una carrera universitaria, o mucho más. ¿Qué sentido tendrían, entonces, los exámenes de tipo memorístico, los exámenes que exigen retener en la memoria datos, cantidades, definiciones, fechas, nombres...?

Más próximo, aún. Michio Kaku catedrático de Física Teórica en la Universidad de Nueva York, cofundador de la teoría de cuerdas, uno de los intentos más prometedores para conseguir la teoría que explique todos los fenómenos del Universo unificando todas las interacciones físicas, es, además, un reconocido divulgador de ciencia. Investiga, también, cómo será el futuro de nuestra sociedad respecto al desarrollo científico-tecnológico, basándose en las investigaciones científicas que se están realizando y no simplemente haciendo ciencia-ficción. Kaku pronostica que en un futuro próximo, unos años, existirá conexión a Internet a través de las gafas o lentillas, como actualmente lo tenemos mediante los teléfonos móviles, y, simplemente parpadeando, se podrá navegar. Afirma, también, que en una o dos décadas los microchips basados en nanotecnología inundarán nuestros cuerpos. En resumen, dentro de algún tiempo podremos tener (y los/as alumnos/as también) acceso permanente, muy directo, casi corporal, a toda la información a través de Internet. Y lo tendremos en nuestra vida diaria, laboral y estudiantil.

En una coyuntura así, ¿tendrán sentido los exámenes memorísticos actuales? Por una parte, seguir con ellos y prohibir los avances tecnológicos, exigiría grandes esfuerzos materiales e inventivos para impedir que en tales exámenes memorísticos los/as alumnos/as puedan acceder a toda información exterior a sus memorias. Pero, por otra y más importante, ¿tendrá sentido prohibir el acceso a tal enormidad de información en la época estudiantil, para seguir con los exámenes memorísticos y su previo estudio mediante el método tradicional, cuando en el día a día de la vida personal y laboral será usual?

No parece que tal desajuste se pueda mantener largo tiempo. Muy probablemente, la evolución tecnológica-económica-social obligará a renovar los modos de evaluación para la etapa de formación, adecuándolos a las exigencias de la vida personal y laboral del momento. La sociedad contemporánea valorará un nuevo concepto de saber, adecuado al acceso fácil de tanta información, y exigirá un nuevo modelo de evaluación que serán implementados en la época de formación.

¿Qué es saber?, ¿qué se considerará saber? ¿Retener información en la memoria, como presupone el método de estudio tradicional y sus derivados exámenes memorísticos? o ¿la capacidad de utilizar la información que se tiene a mano, en las situaciones que la vida personal y laboral exige?

Ningún físico o químico se sabe de memoria todas las fórmulas de su ámbito de conocimiento, pero ante un problema a resolver, sabe buscar la información necesaria para diseñar un modelo físico-matemático que lo explique y lo resuelva. Ningún médico se puede saber todos los nombres de todos los medicamentos y todas las denominaciones de la anatomía y fisiología del cuerpo humano, pero ante un enfermo sabe emplear los protocolos para buscar las causas y el tratamiento echando mano, si fuera menester, de la bibliografía o especialistas necesarios. Los/as meteorólogos/as no se saben de memoria los datos meteorológicos (temperatura, presión, dirección del viento, etc.) de cada punto del mapa, pero saben interpretarlos y hacer predicciones con ellos. Al contrario, un

chimpancé con acceso a Internet, por mucha información que tenga a su alcance, no sabe más que un humano sin acceso a él, pues no sabe utilizar dicha información. Se podría poner infinidad de ejemplos.

Lo decisivo de saber es poder utilizar la información que se tiene y no la capacidad de guardarlos en la memoria. Guardar en la memoria información que no se sabe utilizar, que no se entiende, es inútil. Realizar esfuerzos enormes de memorización de un montón de información que, hoy en día, podemos llevarla con nosotros, en soportes electrónico-informáticos (teléfonos móviles con conexión a Internet, agendas electrónicas, memorias USB, etc.), y en un futuro próximo casi “corporalmente”, tampoco parece muy lógico. Es un esfuerzo no productivo. Lo decisivo es aprender a utilizar la información a que se tiene acceso para las situaciones, problemas a las que nos enfrentamos diariamente; en la vida estudiantil, laboral o personal.

Hace siglos, en cambio, cuando la mayoría de la población no sabía leer ni escribir, los libros escaseaban y no había otros soportes de información, memorizar era lógico. Los contenidos memorizados resultaban ser casi la única fuente de información. Saber se aproximaba a contenido memorizado. Hoy en día, en cambio, podemos llevar con nosotros/as toda la red. Y las perspectivas tecnológicas futuras, como hemos comentado un poco antes, ahondan en dicha dirección. Hoy en día, cada vez hace falta memorizar menos la información para desenvolvemos en nuestra vida diaria y laboral.

Una última cuestión en la misma dirección. La memoria humana, además, no resulta muy fiable como fuente de información. En Psicología se sabe que una vez guardada la información en la memoria, si el cerebro no recibe los estímulos pertinentes para conservar los recuerdos, se produce una progresiva pérdida de datos. Y nuestros tres experimentos, como hemos visto más arriba, lo corroboran. Luego carece de sentido hacer esfuerzos por memorizar lo que en el futuro no se vaya a usar, pues se irá olvidando. Por el mismo motivo los/as alumnos/as saben

que, aunque se haya estudiado muy bien días o semanas antes del examen, conviene volver a repasar lo estudiado poco antes del examen, pues lo estudiado se va olvidando.

En resumen, todos los indicios apuntan, para un futuro muy próximo, a la desaparición de una concepción del saber entendida como capacidad de memorizar, y su lugar será ocupado por un concepto de saber entendido como la capacidad de utilizar la información que se posee para las situaciones (personales, laborales) ante las que nos enfrentamos.

Un concepto de saber como el descrito, conllevará cambios radicales en la etapa formativa de las personas, a no ser que el Sistema Educativo quiera quedarse desconectado de la vida social y laboral. Muy probablemente los exámenes de tipo memorístico, donde se pide repetir, reproducir, comprobar por escrito la información previamente memorizada, desaparecerán. Las pruebas de evaluación exigirán demostrar que se sabe utilizar la información disponible, en relación a las necesidades prácticas relacionadas con el contexto laboral, social o personal; por ejemplo, saber a buscar ciertos datos, demostrar que se sabe aplicar ciertas nociones en diferentes contextos, resolver problemas, etc. Y es altamente probable que para ello, los exámenes permitan el uso generalizado de vías de información (libros, apuntes, conexión a Internet,...).

En un contexto educativo como el descrito, nuestro método de estudio, presenta mucho mejor futuro que el método tradicional. Éste último vuelca su mayor esfuerzo en memorizar la información, esfuerzo inútil dada la accesibilidad futura a la información e innecesario para entender la aplicabilidad de las nociones. En cambio, nuestro método, dedica todo el esfuerzo en entender la información, y entender supone saber utilizarla. (No obstante en el proceso de entendimiento, parte de la información se va memorizando mediante lo que en Psicología se conoce como memoria comprensiva). Nuestro método de estudio, por tanto,

entronca mucho mejor con las exigencias actuales y futuras del conocimiento. Y quizá, el método de estudio tradicional desaparezca.

Retomando la terminología utilizada en el tercer experimento, en un contexto de aprendizaje como el descrito, no tendrían cabida los exámenes que demandan cuestiones memorísticas, datos memorizados, pero sí aquellos que exijan resolución de cuestiones lógico-cuantitativas, aquellos que exijan cuestiones de utilización y aplicación de nociones. En tal caso, nuestro tercer experimento demuestra que nuestro método de estudio es superior al método tradicional en cuanto a rendimiento académico, tanto para el corto plazo temporal como para el medio-largo plazo. En resumen, para el nuevo marco educativo que implicarán los adelantos tecnológicos que ya están llegando, nuestro método de estudio es mejor que el tradicional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Caraballo, H., González, C. Z., Lacambra, E. y Manceñido, A. (2012). *Hojas auxiliares en un examen. instrumento didáctico e instrumento de evaluación, IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias*, Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata. Argentina, 1029-1038.

Espinosa, A., Castellarin, M. M. y Biagioni, F. (2013). *Prácticas académicas deshonestas en exámenes escritos. Análisis de una muestra de alumnos de 1º año de la carrera de psicología de la UNR. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XX Jornadas de Investigación. Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Etxeberria, Joseba Koldo (2018) El método de estudio con chuleta es más rápido, agradable y con mayor rendimiento académico, *Revista ATLANTE, Cuadernos de Educación y Desarrollo*, abril. En línea: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/04/metodo-estudio-chuleta.html>

Gutiérrez, M y Benito M. (2011). *Las chuletas en el móvil llegan a la facultad. Los universitarios guardan los apuntes en el teléfono y consultan internet en los exámenes.* En línea: <https://www.lavanguardia.com/tecnologia/aplicaciones/20110307/54122929426/las-chuletas-en-el-movil-llegan-a-la-facultad.html>

Pernia, M. I. y Pintor, E. (2012). "Chuletas 2.0" en exámenes de alumnos en titulaciones de ciencias biomédicas. *IX Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. Universidad Europea.

Salinas, D. (1997). La evaluación no es un callejón sin salida, *Cuadernos de Pedagogía*, 259, 44-48.

Sureda, J., Comas, R. y Gili, M. (2009). Prácticas académicas deshonestas en el desarrollo de exámenes entre el alumnado universitario español. *Estudios sobre Educación*, 17, 103-122.

Vázquez, R. (2003). Los exámenes, una metáfora de la evaluación del alumnado. XXI. *Revista de Educación*, 5, 57-166.

Zubcoff, J., Fernández, V., Martínez, E., Valle, C., Fernández, Y., Bayle, J., Forcada, A., Gomariz, F., Guardiola, J., Izquierdo, D., Marco, C., Rubio, E., Arechavala, P., Del Pilar, Y., De La Ossa, J., Sánchez, J., Giménez, F., Sánchez, P. y Ramos, A. (2013). *Experiencias positivas de aprendizaje autónomo en el ámbito de las ciencias Experimentales. XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia*

académica, Universidad de Alicante. Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad. Instituto de Ciencias de la Educación, 2093-2101.

15.

LA PARADOJA DEL MENTIROSO SEGÚN DUNS ESCOTO Y GERARDO OODÓN

Cornélio José Langa⁵⁵
UPSA

Palabra clave: paradoja, los actus exercitus y actus significatus, verdad simple y verdad contraria.

Definición y contexto histórico

La paradoja del mentiroso es una antinomia del lenguaje que está en la literatura medieval, tiene origen en la filosofía griega. Físicamente se encuentra en los textos lógicos, aproximadamente final del siglo XII hasta final del siglo XVI. Se encuentra en los tratados sobre *insolubilia* y *sophismata*. También se puede ver en los comentarios tradicionales sobre las *Refutaciones Sofisticas* de Aristóteles. En estos comentarios se desarrolla la discusión de lo que era y es la paradoja del mentiroso⁵⁶. Según Cicerón la paradoja es algo que produce admiración, causa asombro y choque mental por la contraposición que produce en sus elementos. Por lo general la paradoja es una afirmación informal o de la lógica ilógica y se clasifica en varios tipos, pero según De Alejandro la paradoja se clasifica en

⁵⁵ Licenciado en Filosofía. Soy Cornelio José Langa, huérfano de madre, nací en una tierra de montañas que se llama Lalaua, a 200 km de la provincia de Nampula – Mozambique. Vengo de una familia de 8 hijos humildes y ricos en espíritu fraterno, y, de los 8 solo viven. Desde 2012 vivo en Salamanca donde estudié y estudio. Estudié Teología los primeros 4 años de carrera y luego me licencié en Filosofía por la Universidad Pontificia de Salamanca.

⁵⁶ Cf. DE ALEJANDRO, J. M^a, (1970), *La lógica y el hombre*. BAC. Madrid pp 214-215. Con el virtuosismo dialectico, la lógica medieval trató mucho sobre los temas de muy difícil solución. Cf. MOSQUERA VILLAR., J. L., (1974/1975), *El pensamiento de Unamuno a través de la paradoja. De la lógica a la paradoja*. UPSA. Salamanca. Tesis doctoral. pp 18-21. Los *insolubilia* son problemas de difícil solución (*aporías*) se equiparán con los *impossibilia* que envuelven la contradicción lógica, con lo que abren un dilema.

existencial, psicológica y lógica⁵⁷. Esta, “lógica” es la que vamos a estudiar especialmente en lo que se refiere a la paradoja del mentiroso.

La paradoja del mentiroso es un conjunto de “falacias”⁵⁸ que se afirman negando sus proposiciones y por ese mismo binomio de valor se busca cuál es la verdad: verdad *simpliciter* (verdad simple) y la verdad *secundum quid* (verdad contraria). En los comentarios sobre las *refutaciones sofisticas* de Aristóteles nos presenta un ejemplo que dice: “el hombre jura romper su juramento y rompe”⁵⁹, y al estudiar esta frase se deduce que:

1. Hay *dos juramentos*.

a). En el primero juramento hay una traición o incumplimiento. En ese contexto dicho juramento fue falso.

b). En el segundo juramento el hombre promete y cumple (romper) el juro. Este juro fue verdadero.

2. El *ejercicio* (la operación) del juramento es verdadero y este siempre es verdadero ($p \leftrightarrow q$)⁶⁰. Eso porque toda la acción del sujeto es verdadera, pero su significado no tiene por qué ser siempre verdadero. Aquí es donde se justifica la responsabilidad de los actos hechos por uno tengan sentido o no.

Tabla de verdad

$$(p \leftrightarrow q) \vdash (p \rightarrow q) \vee (p \rightarrow \neg q)$$

⁵⁷. Cf. *Ibíd.* DE ALEJANDRO, J. M.^a, p. 214. “La paradoja lógica se estudia en su mayor parte en la lógica de clases para los análisis lógicos, semántico y de confirmación. Russell estudió este tipo de paradoja, un ejemplo del cual es la paradoja de Epiménides, el Cretense o el Mentiroso.

⁵⁸. Cf. *Ibíd.* MOSQUERA VILLAR. J.L., El autor de la tesis afirma que no es propio o adecuado llamar falacia a la paradoja, pero como se trata de una simple contraposición se puede calificar de falacia.

⁵⁹. Cf. SCHMIDT. A.R., (2016), “A solução do Geraldo Odon ao paradoxo do mentiroso”. En *Universitas Philosophica* 33/67, pp 305-306.

⁶⁰ Afirmo en co-implicativa porque nuestra mente percibe las palabras antes que la acción esta acción es la que dicta el significado verdadero de las palabras. De otro modo sería, ($q \rightarrow p$). En esta frase hay acción porque se ha pronunciado algo y ese algo es el “juro” cuya acción es secundaria.

p	q	¬ q	p	↔	q	⊢	(p	→	q)	v	(p	→	¬ q)
V	V	F		V		V		V		V		F	
V	F	V		F		V		F		V		V	
F	V	F		F		V		V		V		V	
F	F	V		V		V		V		V		V	

3. El *contenido* del juramento en su colectivo es falso, es decir, el significado o el sentido es falso.
4. El *valor* de esta proposición solo se puede juzgar si es descompuesta. Porque el primer juramento en su conjunto sería falso y porque el segundo anula al primero para validar el segundo $(p \rightarrow p)^{61}$. Es decir, la primera proposición del juramento es implícita o subentendida. En este caso partimos de p antemano de que el hombre había hecho un juramento. Luego la segunda proposición es “el hombre jura romper su juramento y rompe $\neg p$.”

$$p \wedge \neg p$$

Es en este sentido en el que Aristóteles aplica la paradoja del mentiroso como realidad que dice verdad y falsedad al mismo tiempo. Una vez abierta esta discusión en Aristóteles, entonces se desarrolla la cuestión sobre la prioridad de los valores de verdad (V/F) en el sentido de que:

1. Si uno puede decir la verdad y la falsedad al mismo tiempo.
2. Entre la verdad y la falsedad cuál de ellas es verdadera y otra es falsa.
3. Que dificultades hay para saber distinguir y atribuirles una u otra cosa.
4. Es en estas condiciones donde Aristóteles busca saber: Cuál es la verdad *simpliciter* y cuál es la verdad *secundum quid*.

⁶¹ Y añadido: *Pero* “falso” no significa que necesariamente sea negativo. En este caso, el juramento está en positivo, solo que después de reflexionar el autor del juramento niega y afirma el juro “sí y no”. Así mismo, se abre la contradicción $(p \wedge \neg p) \vdash P$ (reducción al absurdo) para dar una verdad “SÍ” o “NO”. Esta conjugación de “sí y no, sí es sí, no es no. Y no o sí”, la he explicado muy bien en el prólogo de mi trabajo de síntesis sobre “El Rostro como expresión y comunicación en Emmanuel Lévinas”.

¿Qué es lo paradójico? A nuestro entender lo paradójico está en la suspensión del razonamiento (epojé o reducción fenomenológica) ante la afirmación de contrarios⁶² y después de analizada lógicamente se deduce su falsedad⁶³. Según hemos afirmado arriba que la paradoja obedece a una lógica ilógica, ella es algo mucho más profunda y no superficial. Es algo de dos “en sí” y “entre sí”⁶⁴.

Duns Escoto

La clave de interpretación de Duns Escoto es tratar de explicar la paradoja a partir de la distinción entre *actus exercitus* y *actus significatus*.

- 1- El acto ejercido *actus exercitus*, es lo que yo (sujeto) hago (yo digo). Ejemplo es que ahora estoy escribiendo “escribir o leer”.
- 2- El acto significado *actus significatus*, es el contenido de mi habla o de mi acción (yo digo lo falso). Ejemplo es de lo que estoy escribiendo o de lo que estoy leyendo.

Para Duns Escoto la verdad y la falsedad no se puede atribuir al mismo discurso en su totalidad,⁶⁵ porque lo “dicho y lo hecho” no se corresponden. Véase también

⁶². Cf. *Ibíd.* P. 11. Según Giovanni Santinello.

⁶³. Cf. *Ibíd.* p. 81.

⁶⁴ *Ibíd.* pp. 38-40.

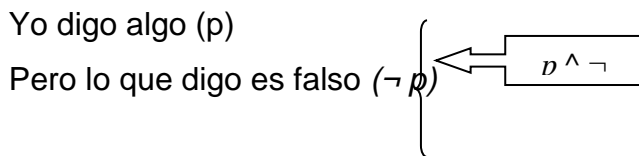
⁶⁵ Cf. SCHMIDT. A.R., pp. 308-311. Otra solución es la que ofrece Bradwardine: Empieza afirmando que “Todo discurso de la paradoja y otros insolubles son falsos”. Lo que afirma Bradwardine es que “el significado de la proposición es total, y aun cuando sea indirecta” (una proposición que implica algo falso no puede ser verdadera). La solución que propone Bradwardine es la salida de lo falso a lo verdadero. Pero para eso, aplicando la regla del contenido predicativo y del sujeto accionante. En este caso, en el ejemplo que da, “Sócrates afirma decir lo falso”, el ejercicio es verdadero pero el contenido es falso. Luego la conclusión es falsa. La solución de Juan Buridán: La solución que presenta en los *Sophismata* se aproxima a la de Bradwardine, pero con diversas interpretaciones y sus aplicaciones. Este empieza diciendo “toda proposición es falsa”. Esta proposición siempre es contradictoria *in actu exercito*, en cambio si uno dice que “todos los charros mienten”, solo es contradictoria si el que la pronuncia es charro, pero esto no ocurre con Juan Buridán. Afirmando así dicha proposición también es falsa y si se sigue así, entonces, lo que significa ser, lo es verdadero en el sentido de que (lo verdadero es ser falso). En este caso la falsedad de la paradoja debe ser por lo que ella implica virtualmente, “la verdad de la proposición implica una suposición del sujeto y del predicado”. Y toda proposición cuyos antecedentes son falsos y verdaderos a la vez es falsa. Una proposición tendrá un valor lógico a partir de su capacidad de decisión implicativa.

otras afirmaciones de autores como Walter Burley, los llamados *Transcasus*, Cassantes y los Restringentes⁶⁶.

Gerardo Odón

Gerardo Odón en sus comentarios introduce los principios de no-contradicción y el tercero excluido a cerca de este tema. De hecho en el IV capítulo de las *Refutaciones sofísticas* de Aristóteles se busca defender la verdad irrestricta e incondicional de estos principios⁶⁷. Por ejemplo, Odón la proposición *ego dico falsum* (lo que digo es falso) es un argumento contra el principio de no-contradicción. Esta proposición tiene algo de verdad, que es “decir algo falso”, y en ese caso, es mentir.

Es verdad que “yo digo algo” (p) y es falso eso lo que yo digo ($\neg q$), las dos frases del ejercicio y del contenido son verdaderas, pero se contradicen.



⁶⁶ Cf. Ibíd. SCHMIDT, A. R., .PP 306-308. Walter Burley y Bradwardine, en los tratados sobre los insolubles llamado *Transcasus* afirman que al decir “yo digo lo falso” o “yo estoy mintiendo”, el verbo que está en presente se refiere a una acción anterior, una especie de salto gramatical en una autorreferencia, por tanto, la proposición no se refiere a sí misma. En la literatura secundaria de los *Cassantes* (S. XIII) dicen que los sofismas o paradojas no significan nada. No son proposiciones, sino que son frases sin sentido. Pero esta concepción de los Cassantes fue criticada por Bradwardine (este afirmaba que, sí tiene sentido porque está hecha de palabras y silabas que tienen sentido propio). Los *Restringentes* rechazan la autorreferencia del sujeto de la proposición. Dicen que afirmar la autorreferencia presupone una parte de la proposición que está adecuadamente bien, “una parte sa o pode supor pelo todo do qual é uma parte” (una parte solo puede suponer por el todo del cual es una parte), el suponer es entendido en sentido técnico de *suppositio* de los términos categoremáticos en el contexto de una proposición, como un rechazo fuerte de la autorreferencia. Y un rechazo moderado de la autorreferencia en los casos de las paradojas. Esta solución es criticada en la literatura y por Bradwardine, aunque en el siglo XVI todavía tenga defensores.

⁶⁷ Proporcionar la prueba de su validez absoluta y la incoherencia de los que niegan. Refutar los sofismas formulados contra los primeros principios de los cuales parece implicarse la posibilidad de contradicción (usa el ejemplo como de los argumentos de Heráclito).

Aquí el contenido en si es contradictorio, además no estamos ante el ejercicio de sujeto, sino solo en el contenido. Ahora bien, si eso es así la proposición en su conjunto es contradictorio ($p \wedge \neg p$).

La contradicción está en la conjugación lógica y solo se ve después de un estudio detenido, es decir, con una mirada atenta⁶⁸, y considerado de su contenido. Es decir:

- Si p es verdadero, entonces será falso $\neg p$ (yo digo algo).
- Si $\neg p$ es falso, entonces es verdadero que sea p (lo que digo es falso).

Pero en las afirmaciones informales se puede decir que lo que estoy diciendo es falso o verdadero. Es por eso por lo que la paradoja no invalida el principio de no-contradicción, sino que dice lo falso de sí. Respeto a este caso, Odón propone tres formas de solución a partir de la proposición “yo digo lo falso” de las que no entraré en detalles⁶⁹.

Conclusión

¿Es la paradoja del mentiroso solo falacia? Parece que sí, pero no. Decir “sí” es aceptar que toda paradoja no tiene sentido o no tiene valor de verdad. O es lo mismo decir que todas proposiciones o *términos insolubles* no tienen significado. Pero parece que hay términos que sí son insolubles, pero dicen algo y tienen

⁶⁸ Julián Marías, (1970), Obras completas, consideración de Cataluña, edición Revista de occidente, Madrid. Para más información sobre el termino mirada atenta véase el libro de Jaime Balmes (1845) sobre el criterio, editorial Balmes, Barcelona pp 16 ss.

⁶⁹ Cf. SCHMIDT. A.R, Ibíd., p 312. “Yo digo (algo)”: 1- esta proposición es verdadera. 2- “ese (algo que yo digo) es falso” y esta proposición es falsa. Por lo tanto, aquí no se trata de una y única proposición, sino que “se habla de dos resultantes de un análisis y obtiene dos valores de verdad contrarios entre sí” (la verdadera y la falsedad) al mismo tiempo. Esto lo va a rechazar Odón y va a proponer otra lógica: “esta mi proposición es falsa”. Con esta proposición rechaza dos posiciones de los restringentes que en la versión radical defienden la autorreferencia. En su versión radical y moderada defiende que la paradoja “esta mi proposición es falsa” es autorreferencial y es lo mismo que decir “toda proposición es falsa”. Esta afirmación no se puede sostener porque no es adecuada y Odón pretende ofrecer una solución de contra-ejemplo: “toda proposición es una oración”. Para Odón esta es la verdadera autorreferencia. Pero el problema que tiene esta propuesta es que excluye los casos viciosos de auto referencia. La solución de la versión restringente moderada acepta la autorreferencia en casos específicos. A esta solución Odón contesta de forma curiosa y dice que la proposición “mi última proposición es falsa” carece de autorreferencia y sigue siendo una paradoja, aunque esta proposición sea un poco diferente de las otras anteriores como “yo digo lo falso” o “toda proposición es falsa”.

sentido como, por ejemplo, el término “mártir”. En este caso, el término mártir en el mundo real tiene un significado entendible. O los términos “vida, cruz, Cristo, redención, providencia”⁷⁰ son paradójicos como las frases “yo digo lo falso”, “los charros (pueblo nativo de Salamanca) son mentirosos”. Asimismo, no es justo a lo sumo calificarlas de falacia porque son más que unas simples frases y porque su significado va más allá de la simple afirmación. Aristóteles al buscar cuál era la verdad *simpliciter* y *secundum quid* también tenía en cuenta de la insolubilidad del mundo real⁷¹.

La pretensión Duns Escoto era explicar las proposiciones compuestas que son paradójicas y que no son estrictamente insolubles, porque en sí mismas dicen dos verdades: los actos ejercidos y el acto significado del objeto. La tercera verdad está implícita en la proposición que es del sujeto. Para eso es necesario descomponer la frase para evitar que los valores de verdades que de por sí son contradictorias sean atribuidos a la misma proposición. Es decir, Duns Escoto podía haber dicho que toda la frase es falsa o es verdadera, pero era necesario evitar una conclusión ilógica.

Por otro lado, la paradoja en sí tiene significado natural que es insoluble, este significado no dependerá del ejercicio del sujeto (cosa que en Duns Escoto es lo que es verdadero), sino que deja al libre albedrío del sujeto su ejercicio. Es por eso por lo que Russell habla de la paradoja desde Cantor en sentido de pertenencia. Decir “ $r \in r$ o $r \notin r$ ”⁷² es lo mismo decir “yo digo lo falso”. El caso es: r siendo r pertenece al conjunto universal de r y a la vez pertenece al conjunto particular de r , en tanto que es este r individuo singular⁷³.

Todas las paradojas de compuestos insolubles son falsas por lo que implican virtualmente:

- A) por la propia falsedad.
- B) por la contradicción implícita en ellas ($p \wedge \neg p$)

⁷⁰. Cf. MOSQUERA VILLAR. J.L., *Ibíd.*, p 15.

⁷¹. Cf. *Analítica posteriora*. Cuando habla de los primeros principios insolubles.

⁷². Cf. MOSTERÍN, J., (2000), *Los lógicos*. Editorial fórum Espasa. Madrid pp. 152-153.

⁷³. Cf. X. ZUBIRI, J., (1962), *Sobre la esencia*. Madrid. P 54.

C) por su contradicción que hace que su veracidad sea verdad parcial y no total

$(p \vee q)$.

Odón trata de ver el significado del predicado en función de su incompatibilidad con la forma afirmativa. En esa incompatibilidad, por ejemplo, el predicado “no estoy diciendo nada” se ve en forma negativa pero su predicado es verdadero (diciendo), aunque niegue lo que dice.

LANGA, C. J.

Bibliografía

ARISTÓTELES, *Analítica Posterior*, 1.2, A 70.

SCHMIDT. A. R., (2016), “A solução do Geraldo Odon ao paradoxo do mentiroso”, en *Universitas Philosophica* 33/67, PP 303.319.

BOOLE, G., (1984), *El análisis matemático de La lógica*, 2ª ed. Catedra teorema, Madrid.

DE ALEJANDRO, J. M^a., (1970), *La lógica y el hombre*. BAC. Madrid pp. 214-215.

DIESTE, R., (1975), *Testamento geométrico: introducción a Euclides, Lobatchevski y Riemann*. Los movimientos en geometría. Tres demostraciones del V postulado. Ediciones castro. La Coruña, p. 72.

MARÍAS, J., (1970), *Obras completas: Consideración de Cataluña*, edición Revista de occidente, Madrid pp

MOSTERÍN. J., (2000), *Los lógicos*. Editorial fórum Espasa. Madrid pp.152-153.

MOSQUERA VILLAR. J. L., (1974/75), *El pensamiento de Unamuno a través de la paradoja. De la lógica a la paradójica*. UPSA. Salamanca. Tesis doctoral.

ZUBIRI, X., (1962), *Sobre la esencia*. Madrid pp. 53-56.

FEYNMAN, R., (2007), *Seis piezas fáciles. La física explicada por un genio*, Drakontos Bolsillo, Barcelona.

Definición áurea

Por definición se entiende el modo de señalar, distinguir⁷⁴ o indicar con términos concisos, claros, necesarios y completos lo que la cosa es, lo que se quiere especificar, es decir, su identidad. En sentido general significa “delimitar” o marcar fronteras (*limes*) a la cosa o teoría dada. Y así, por el término delimitar se entiende negar lo que no es, para concretar o individualizar lo que es⁷⁵.

Si atendemos al contenido de definición, notamos que tiene su evolución para distinguir cualquier objeto en cuestión, por eso mismo Cicerón entendía que “definir” era desenvolver lo que estaba envuelto⁷⁶; en cambio Santo Tomás⁷⁷, igual que *José Ferrater Mora*, matizan que dicha definición debe ser clara y completa sin dejar de lado su distinción y relación como su objetivo principal⁷⁸, por eso mismo, es necesario que la definición debe ser: dependiente, independiente correlativamente, contradictoria y convertible especialmente cuanto se trata de demostrar un objeto geométrico que existe.

En la geometría, igual que en la *Analytica Posteriora* de Aristóteles, hay términos en los que sus definiciones se dan por sí mismas, por ejemplo color, dulce, ruido o forma⁷⁹, es decir, que la definición es “evidente”⁸⁰. En todo caso, Aristóteles sostiene que en algunos objetos o conceptos la existencia se da “por cierta”⁸¹,

⁷⁴ Cfr. García Bacca, J. D., (1984) Infinito Transfinito Finito. Pensamiento crítico/Pensamiento utópico. Anthropos editorial del hombre. Barcelona, p. 45.

⁷⁵ Cfr. Ferrater Mora, J., (1984) Diccionario de Filosofía 1. A/D. Editorial Alianza. Madrid, p. 730. La definición como negación lo desarrollamos adelante como un punto a parte.

⁷⁶ Sería como pelar la cebolla hasta que encuentre su esencia. Es traer al descubierto lo que está escondido.

⁷⁷ Cfr. De Alejandro, J. M^a, (1970) La lógica y el hombre. BAC. Madrid, pp. 127-128. Quasi involutum evolvit. Oratio qua equis sit, de quo agitur, ostendit quam brevissime (Top. C.2, Orat c.33) y (Santo Tomas, In VII Met. Lect. 9).

⁷⁸ Cfr. Abbott, P., (1991) Geometría: aprende tú solo. Ediciones pirámides, S.A. Madrid, p. 128. “La definición implica otra cuestión cual es la elación del concepto y la suposición del termino o de los términos que se usan”.

⁷⁹ Cfr. Ibíd. Abbott, P., (1991) Geometría: aprende tú solo. Ediciones pirámides, S.A. Madrid, p. 28.

⁸⁰ Las definiciones primarias son suficientes por sí mismas, son verdades fundamentales (An. Post I. 2, p. 71b, 21 sg.). Estas definiciones apelan a la intuición primaria. Por ejemplo, la definición de punto es una definición que apela a la intuición. Y las definiciones segundas son susceptibles a demostración partiendo de presupuestos dados.

⁸¹ Es decir, no se cuestión qué es línea, qué es punto, qué es dulce, sino que son conceptos que por sí mismo la intuición humana tiene conciencia de lo que son.

ejemplo de ello es la línea, el punto, etc.⁸². Es una forma de explicar el significado de una palabra o expresión tal como está establecida en una lengua. Tradicionalmente la definición está formada de expresiones que nombran: un *género* (que es la clase más amplia a la que el objeto pertenece) y la *diferencia específica* (que son los elementos distintivos de ese objeto)⁸³. Esta forma de entender la definición es la que vamos a desarrollar en esta investigación. Dicho esto, prosigamos con unos ejemplos demostrativos.

Ejemplo:

- Triángulo es una figura plana de tres líneas rectas con tres ángulos⁸⁴.

- Por “figura plana” se refiere a la definición por el género en la que todas las figuras elucídela son planas en el sentido más amplio.

- Por “tres líneas rectas” se refiere a la definición por diferencia específica de elementos distintivos que solo son de un triángulo.

Aclaración: todas las notas de definición genérica son comunes, y solo la identidad del objeto es marcada por la diferencia específica, luego no hay una definición que sea absolutamente independiente, sin relación con otras⁸⁵. Además, toda

⁸² Cfr. Ibíd. Pla i Carrera, J., (2016) Euclides: la geometría, las matemáticas presumen de figura. National Geographic Magazine España, p. 48. “Una hipótesis es aquello que, si se supone su verdad, nos permite establecer su conclusión. (..) las hipótesis de la geometría no son falsas. (..) no se puede usar lo que es falso y aunque un geómetra afirma falsamente, de la recta que trazado, que tiene a longitud de un pie cuando no la tiene, o que es recta cuando, de hecho, no lo es. El geómetra no pasa ninguna conclusión en línea recta que ha dibujado aun cuando así lo afirme. (..) el postulado y cada una de las hipótesis son afirmaciones universales o afirmaciones particulares, las definiciones, no”.

⁸³ Cfr. Ibíd. García Trevijano, C.: p. 237.

⁸⁴ Cfr. Ibíd. Euclides: p. 201. Esta definición se da a partir de la proposición I del libro primero de los elementos de Euclides. L.I. construir un triángulo equilátero sobre una recta finita dada. Sea AB la recta finita dada. Así pues, hay que construir sobre la recta AB un triángulo equilátero. Descríbase con el centro A y la distancia AB el círculo BT [Post. 3], y con el centro B y la distancia BA describase q su vez el círculo ATE [Post. 3], y a partir del punto T donde los círculos se cortan entre sí, trácense las rectas TA, TB hasta los puntos A, B [Post. 1].

⁸⁵ En ese caso, podríamos preguntar sobre lo que acabamos de afirmar de las definiciones primarias (punto, línea, color, dulce...) con qué relación se les da. En este caso solo la relación está en tanto son elementos de intuición sentiente. Es decir, la relación está en el objeto mentado o sentido y la conciencia, puede ser olfato, vista, oída, tacto...

definición para su consistencia tiene en cuenta diversos elementos⁸⁶, como pasa en la vida cotidiana y en todo lo que la rodea, porque la comprensión de la vida o de la realidad depende de la relación definitoria.

Es por eso por lo que la definición tiene que tener aquello que se llama *definiens* y *definiendum*. El *definiens* debe ser sinónimo y susceptible de ser sustituido por otro elemento (término), mientras que el *definiendum* tiene que ser el constituyente de ese *definiens*. Es decir, que *definiendum* son los elementos necesarios, notas y términos que cambian y hacen consistente la definición⁸⁷. Dichas notas constituyen la sostenibilidad de esta cosa, son notas primarias que de por sí son sólidas o consistentes (sensitivas, estimulantes, intelectivas, olfativas, visuales, auditivas, táctiles...)

En cambio, las definiciones de los diccionarios son aquellas que pretenden describir el significado establecido de una palabra, y que pueden ser poco precisas o restringidas (reina es la esposa de un rey), o demasiado amplias incluyendo cosas que deberían estar excluidas (rey es el soberano de un país) o incluso erróneas (la esposa de un rey). Aquí se pueden ver las definiciones “paradójicas, o contradictorias”⁸⁸.

La definición “estipularía específica” se entiende como el uso propuesto de una palabra que puede ser nueva, vieja o inexacta. En este sentido los significados establecidos siempre quedan expuestos a las diversas críticas como, por ejemplo:

- Puede ser que el nuevo uso sea ambiguo.
- Puede ser que algunos contextos legales tengan efectos prácticos adversos.

⁸⁶ Cfr. De Alejandro, J. M^a.: pp. 135-138. La definición ni ha de ser ambigua ni contener ningún elemento de ambigüedad (Aristóteles), por ello no ha de usar términos desacostumbrados y desconocidos. La convertibilidad de los extremos de una definición, el cuidado de la definición negativa.

⁸⁷ Cfr. Ibíd. García Trevijano, C.: p. 237. No hay palabras cuyos significados son susceptibles de explicación precisa, pero por varias razones no pueden ser definidas, tales razones vemos en el ensayo sobre el entendimiento humano de John Locke de 1690. En este ensayo dice: “Un equivalente explicativo requiere algo más que los tradicionales términos: género y diferencia. Porque el lenguaje no ha sido conformador siempre de acuerdo con las reglas de la lógica, de manera que cada término tenga su significado expresado clara y exactamente. Ensayo III, 3 10. Algunas palabras no pueden ser definidas mediante otras palabras, porque si los términos de una definición tuvieran que ser a su vez definidas por otro no podríamos detenernos en ningún punto. Ensayo III, 4, 5”.

⁸⁸ Cfr. Ibíd. De Alejandro, J. M^a.: pp. 323-332.

Las definiciones sugeridas pueden tener efectos insuficientemente explicativos, como por ejemplo círculo, punto, etc, o puede ser que sus definiciones sean siempre insuficientes⁸⁹, es el caso de las definiciones imperfectas⁹⁰.

Ejemplo:

*El árbol de Porfirio*⁹¹.

La definición del hombre como *animal racional*. En las definiciones la dependencia, la independencia correlativa, la incontradictoria y la convertibilidad son muy importantes como lo es en los *Elementos* de Euclides.

Demostración: Dada la definición *Hombre es un animal racional* se deduce:

- *Dependencia* le corresponde al término animal como género amplio y común. Explicado con términos lógicos se entiende que el Hombre y el Animal comparten la nota animal:

$$(p \wedge q) \rightarrow r \text{ donde } p \rightarrow r \wedge q \rightarrow r$$

p = Hombre (Cornelio)

q = Animal (Gato)

r = animal (nota) por lo tanto, la nota animal comparten los dos.

Independencia correlativa le corresponde al término racional como diferencia específica. En términos lógicos entiendo: esto y no aquello ($p \wedge \neg q$)

p = racional

q = animal, puede ser otra cosa pero que no sea racional

Incontradictoria sería animal y racional. Esta característica necesariamente posee el hombre ($p \wedge q$): racional y animal hasta hoy no conocemos otra realidad que posee estas dos notas a la vez.

⁸⁹ Cfr. Ibíd. Euclides: “Libro primero. Definición 1. “Punto es lo que no tiene partes”. Dice la nota a pie: “la definición recoge la idea tradicional de punto como aquello que es indivisible en partes”. (...) pero Aristóteles define el punto como “límite de la línea”, y la línea como “límite de la superficie”. Por su vez “la superficie como límite del cuerpo sólido” Top. VI 4,14b15-27. Ibíd. Carmen García Trevijano. Además, en los elementos de Euclides la definición de punto no está clara suficientemente. Ibíd. Euclides. Los Elementos. “libro primero. Definición 1. “Punto es lo que no tiene partes”. Dice la nota a pie: “la definición recoge la idea tradicional de punto como aquello que es indivisible en partes”. (...) pero Aristóteles define el punto como “límite de la línea”, y la línea como “límite de la superficie”. Por su vez “la superficie como límite del cuerpo sólido” Top. VI 4,14b15-27.

⁹⁰ Cfr. Ibíd. De Alejandro, José M^a.: pp. 133-134. Art. 2. Definiciones imperfectas.

⁹¹ Cfr. Ibíd. Ferrater Mora J.: p. 730.

*Convertibilidad*⁹² se entiende que el definido se convierta en definiendo, como pasa con el hombre, es animal-racional, “si y solo si” $p \leftrightarrow q$. una bicondicionalidad necesaria.

En condiciones normales todas las definiciones tenían que ser convertibles, de lo contrario carecen de comprensión. Lo mismo si quisiéramos definir qué es “el punto”, diríamos que es la huella de algo visible sin partes y tampoco dimensión. La conversión sería en tanto que *“Todo aquello que es huella de algo, que es visible, sin partes y sin dimensión es punto”*. Según Leibniz, mónada es aquella substancia simple, es decir, sin partes, que entra en los compuestos⁹³. Es el uno que entra en todos los números posibles y computables. Si el ser no está en las cosas reales entonces no hay nada y de lo que no hay, nada se puede predicar. Es decir, la realidad solo es posible a partir de algo predicable en sus distintas formas de predicar.

Conclusión

Del uno siguen todos los números posibles, habidos y por haber, racionales e irracionales ($1 \rightarrow n \dots$).

El uno es y está incluido en todos números IR e Q. ($1 \subset Nn \dots$).

Del ser siguen todas las realidades posibles y por haber, además, este ser está por encima de todo, porque todo *ES*.

Si todo es dependiente, es correlativamente independiente, es in contradictorio, y además es convertible⁹⁴, entonces tiene que tener características generales y diferencia específica, y si es así, necesariamente toda realidad obedece a una ley de interconectividad, y cada realidad es su anclaje necesario para los demás.

⁹² Cfr. Ibíd. García Bacca J. D.: p. 12.

⁹³ Cfr. Verneaux, R., (1970) Textos de los grandes filósofos edad moderna. Editorial Herder. Barcelona, p. 93. Si una nota constitutiva tiene partes, entonces no es sustancia. Si una huella de algo tiene dimensión, entonces no es punto. Es decir, la conversión obedece a la regla de si y solo sí.

⁹⁴ Cfr. Ibíd. Ferrater Mora, J.: p. 731. “(...) Aristóteles examinó la definición de términos límite de una proposición o intervalo como una de las cuatro clases de predicables (...) el predicable que posee la característica de ser esencial y convertible. (...) la definición fue estudiada como un proceso mental por medio del cual se halla un término medio que permite saber qué es un ente dado”.

Definición negativa.

Desde un punto de vista general, la definición como método científico tiene por objetivo el “delimitar”⁹⁵ (*de-terminatio, de-finitio*) o marcar fronteras (*limes*) conceptuales del contenido de una ciencia⁹⁶. Cuando decimos “delimitar o marcar fronteras” se entiende que se seleccionan unos elementos frente a otros que no son del conjunto (niego “estos” y afirmo “aquellos”⁹⁷). En este caso, lo que hace la definición es juzgar la verdadera esencia de esta o esa cosa, o de esta teoría científica (*Voraussetzungslosigkeit*)⁹⁸.

Delimito: niego algunos de estos rasgos de la cosa o teoría científica, $\neg p$.

Específico: afirmo como racional, la esencia de la cosa, lo propio, p .

$$\neg p \vee q, \neg q \vee p, p | q$$

Con la definición negativa habría que tener un mayor cuidado porque uno puede llegar al reduccionismo y decir que todo en la vida real consiste en *negar aquello y afirmar esto* ($\neg p \wedge q$), este método es solo para casos excepcionales, son como las paradojas⁹⁹. Por ejemplo, el término o la afirmación “mártir” se niega a sí mismo para ganar la santidad y la vida. En realidad, en lugar de afirmar el 3, afirmamos el 1. Ojo, aquí no cuenta la afirmación de que el 1 está incluido en el 3. No, no es eso, sino que se trata de cuestiones de decisiones libres y porque así es en la vida real. Lo paradójico de la palabra *mártir* es que dentro de esta está incluida la vida y la muerte.

⁹⁵ Cfr. Ibíd. De Alejandro, J. M^a.: p. 128. Delimitación del entorno y contenido mental de un concepto objetivo.

⁹⁶ Cfr. Ferrater Mora, J., (1990), Diccionario de Filosofía 1 A/D Alianza editorial. Barcelona 1990, p. 730.

⁹⁷ La lógica de clases sobre la exclusión.

⁹⁸ Voraussetzungslosigkeit. Esta palabra significa la acción de quitar los juicios previos (prejuicios) en el hecho en cuestión. Es el proceso de la reducción fenomenológica de Husserl. Consiste en quitar los prejuicios para llegar a la cosa en sí, verdaderamente de suyo. Cfr. en De Alejandro, J. M^a.: p. 137 dice: “una definición es una explicación positiva de algo, y la explicación positiva consiste en decir lo que es una cosa y no lo que no lo es, es decir, de algo que no-A no es decir absolutamente nada. La definición negativa siempre será por necesidad o por carencia real.

⁹⁹ Cfr. Ibíd. De Alejandro, J. M^a.: pp. 323-324. “El choque mental producido por la paradoja está motivado por la expresión usada, provoca una especie de chispazo que nos hace ver algo fulgurante que no veíamos, al menos inmediatamente, en el discurso normal y ordinario. Lo imponible de la paradoja no significa absurdo, significa simplemente imprevisto, (...) y a veces por una negación, de la misma manera en el proceso lógico podemos hacer ver la verdad valiéndose de medios aparentemente a-lógicos”.

Diferencia entre definir y discernir.

En cualquier mundo posible el discernimiento depende de un *conocimiento previo de la cosa* en cuestión, la tercera conferencia de Husserl lo explica muy bien¹⁰⁰. Para conocer algo hay que definirlo, si no, sería imposible afirmar lógicamente y adecuadamente tal cosa. En este caso la definición es la pura matematización que solo afirmaremos cuando primero suspendamos el juicio para que después juzguemos que “dos y dos son cuatro”. Discernir es distinguir, juzgar o dar valor a algo, su verdad o su falsedad¹⁰¹. Si yo sé qué es 2 y 2, entonces soy capaz de juzgar lo que es cuatro, y si es verdadero¹⁰². En este caso, el discernimiento deductivo sería el método favorable de la lógica y de la geometría al menos en lo que se trata de la comprobación empírica del ente o de la teoría¹⁰³.

La “división” como definición universal

Para cualquier comprensión de un concepto es necesario un análisis que implica la división.¹⁰⁴ Sócrates y Platón entendieron que la definición de un ente real se

¹⁰⁰ Cfr. Husserl, E., (2012) Las conferencias de Londres: método y filosofía fenomenológica. Tercera conferencia. Salamanca. Sígueme, p. 73. “Todo el mundo, todo lo experimentado, y conocido verdadera y científicamente, es lo consciente de mi conciencia”.

¹⁰¹ Cfr. Ibíd. Ferrater Mora, J.: p. 730. “(...), mientras que la acción de discernir supone comprobación empírica de la verdad o falsedad del objeto considerado, la de definir supone delimitación intelectual de su esencia”.

¹⁰² Cfr. Ibíd. Ferrater Mora, J.: p. 730 “Discernimos en efecto si un objeto dado A es verdaderamente A; definimos, en cambio, en qué consiste el ser A de A, su esencia (..) o su quiddidad (...) de tal suerte que una vez obtenida la definición de A podemos saber cualquier objeto si es efectivamente A o no lo es. Ahora bien, mientras la acción de discernir supone comprobación empírica de la verdad o falsedad del objeto considerado, la de definir supone la delimitación intelectual de su esencia”.

¹⁰³ Cfr. Ibíd. De Alejandro, J. M^a.: pp. 28-30. Los sentidos no dan solamente un parecer, sino que también mediante la mente nos ofrece un saber, nos da lo que es, al decirnos lo que las cosas son o no son, y desde ese saber soltamos a la confianza gnoseológica, nos fiamos de las cosas. “Saber pues, es igual que discernir lo que es y lo que no es. Este proceso desde el parecer al discernir señala un camino lógico, y la lógica lo perfecciona, lo señala diríamos. Pero ese camino se adentra en la realidad, porque no solamente discernimos o definimos la cosa, sino que llegamos a entenderla, a conocer la ousia (...)”.

¹⁰⁴ Cfr. Ibíd. De Alejandro J. M^a.: pp. 119-120.

lleva a cabo mediante la división correspondiente a sus propiedades esenciales. En tales casos, se tiene en cuenta el análisis y la síntesis como métodos de demostración que se mueven en el orden lógico. Se trata de una demostración que consiste en seleccionar cada nota perteneciente y colocarla en su debido puesto, según la jerarquía lógica y ontológica, que debe ser clara y distinta. Por ejemplo: el hombre es un concepto claro, y viviente-sensitivo-racional es un concepto distintivo¹⁰⁵. Así mismo, este modo de entender la definición no está lejos del que hemos venido afirmando sobre los elementos lógicos de carácter general y de diferencia específica.

Atendiendo a la historia, los escolásticos a la hora de definir no solo emplearon la división y la abstracción, sino también la dialéctica como método de definición y decían que era necesario afirmar algunas propiedades de la cosa frente a otras¹⁰⁶. Entre los lógicos actuales, algunos intentan reducir toda definición a la definición nominal de índole sintética y otros se niegan a aceptarlo, sosteniendo que el sintético es un sistema que aún no está interpretado y en lo semántico se introduce un nuevo símbolo asignándole una significación¹⁰⁷.

¹⁰⁵ Cfr. *Ibíd.* Ferrater Mora, J.: p.730, y en De Alejandro, J. M^o.: p. 122.

¹⁰⁶ Cfr. *Ibíd.*, pp. 730-731. 1- La definición que sea más clara que la cosa definida. 2- Lo que se define siempre debe quedar fuera de la definición para mejor su comprensión. 3- En la definición solo tiene que contener lo susceptible a la definición, es decir, las notas elementales, en consecuencia, con el discernimiento verdadero.

¹⁰⁷ Cfr. *Ibíd.*, pp. 732-733. “Si bien algunos lógicos actuales tienden a reducir toda definición a una definición nominal y toda definición nominal a una definición de índole sintética, muchos autores se niegan a aceptar esta última reducción. Admiten dos aspectos en la definición: el sintético propio de un sistema no interpretado y el semántico en el cual se introduce un nuevo símbolo asignándole una significación”.

Bibliografía

EUCLIDES, (1991) Los Elementos Libros I-IV, (introducción de Luis Vega y trad. por

María Luisa Puertas Castaños), Biblioteca clásica Gredos, Madrid.

EUCLIDES, Los seis libros primeros de la geometría de Euclides, traducción de José M^a Sanz Hermida, (1999) Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.

EUCLIDES, Elementos libro I, Traducción, prologo e notas de José Nicanor Alonso Álvarez et José Montero Reguera, (2009) Universidad de Vigo, servizo de publicacións.

HILBERT, D., (1978) Pensamiento Axiomático, Traducción de Juan David García Bacca. Colección las ciencias. Universidad central de Venezuela-Caracas.

GARCÍA BACCA, J. D., (1961) Textos clásicos para la historia de las ciencias, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

GARCÍA BACCA, J. D., (1984) Infinito Transfinito Finito, Pensamiento crítico/Pensamiento utópico, Anthropos editorial del hombre, Barcelona 1984.

SÁNCHEZ RON, José Manuel, Fundamentos de la Geometría, Consejo superior de investigaciones científicas, Madrid,1991.

SCHOLTZ, Heinrich, La axiomática de los antiguos, traducción de Juan David García Bacca. Universidad Central de Venezuela, ediciones de la Biblioteca, Caracas, 1978.

Secundaria

ABBOTT, David Phelps, Geometría: aprende tu solo, Ediciones pirámides, Madrid. 1991.

ALEJANDRO, José María de, La lógica y el hombre, BAC, Madrid, 1970.

BALMES, Jaime, El criterio. Edición conmemorativa del centenario, Editorial Balmes Duran y Bas, Barcelona, 1845.

BARRACLOUGH Y VALLS, Luis, Norman, Sistema metafísico de lógica variable, editoria Nacional, Madrid, MCMXLIX (1949).

74

BURGOS ROMÁN, Juan, Curso de algebra y geometría, "Capítulo 1 nociones sobre conjeturas, aplicaciones y relaciones", alhambra Universidad, Madrid 1990.

CASTELLET, Josep María, y Llerena, Irene, Algebra lineal y geometría, editorial Reverté, Barcelona 2000.

CARRERAS ARTAU, Joaquín: Historia de la filosofía y de las ciencias, Ediciones Alma Mater, Barcelona 1966

COHEN, Morris Raphael, Introducción a la lógica, Breviarios del fondo de cultura económica, México, 1981

DIESTE, Rafael, Testamento geométrico, Ediciones del Castro, La Coruña, 1975.

FERNÁNDEZ, Clemente,

FERRATER MORA, José, Diccionario de Filosofía 1 A/D Alianza editorial, Barcelona 1990.

GARCÍA TREVIJANO, Carmen, Enciclopedia Oxford de Filosofía, The

honderich editor Tecnos, Madrid 2001.

GONZALES, Ángel Luis, Diccionario de filosofía. Eunsa, Pamplona, 2010.

HONDERICH, Ted: Enciclopedia Oxford de filosofía, Segunda edición, Tecnos. Madrid 2008.

HUSSERL, Edmund, Las conferencias de Londres: método y filosofía fenomenológicas, Salamanca, Sígueme 2012.

KANT, Immanuel, Critica de la razón pura, Prólogo, traducción, Notas e índices de Pedro Ribas, (La antinomia de la razón pura, Tercer conflicto de las ideas Transcendentales A 444, B 472). Ediciones alfabeta S.A., 1978.

MARTÍNEZ, José Antonio, René Descartes, ediciones del Orto, Biblioteca Filosófica, Madrid 2000.

MOSTERÍN HERAS, Jesús, Los lógicos, Editorial Espasa, Madrid 2000.

NIEVES, José Manuel, Hablemos de Ciencia, Conversaciones de Ciencia, Madrid, 2006.

PLA I CARRERA, Josep, Euclides: la geometría, las matemáticas presumen De figura, national geographic, Barcelona 2012.

PLANCK, Max, Positivismo y mundo externo real, Edición Encuentro, Madrid 2015, pp. 17ss. Traducción de José Luis Caballero Bono.

75

PICKOVER, Clifford Alan, De Arquímedes a Hawking. Las leyes de la Ciencia y sus descubridores. Drakontos. Editorial Crítica. Barcelona, 2009.

PICKOVER, Clifford Alan, El libro de las Matemáticas, Edición librero, Holanda, 2011.

UNAMUNO, Miguel de, Manual Padilla Novoa, ediciones del Orto, Madrid 2000.

VERNEAUX, Roger, Textos de los grandes filósofos edad moderna, Editorial Herder, Barcelona 1970.

General

ARISTÓTELES: Ética Nicómaco, "Libro XIII sobre la amistad".

BALACHEFF, 2000.

CABALLERO BONO, José Luis, (ed.), Ocho filósofos españoles Contemporáneos. Dialogo filosófico, Madrid, 2008.

FETISOV, La demostración. 1973.

GARCÍA BACCA, Juan David, Filosofía de la música, Anthropos editorial Del hombre, Barcelona, 1990.

GARCÍA BACCA, Juan David, Tres ejercicios literario-filosóficos de Antropología, Anthropos editorial del Hombre, Barcelona 1984.

MARÍAS, Julián: Obras completa. "Consideración de Cataluña", Edición Revista de occidente, Madrid 1970

MAURIAC, François, El pensamiento vivo de Pascal, tercera edición editorial Losada, Buenos Aires 1966.

NICOL, Eduardo, Los Principios de la Ciencia, Fondo de cultura económica, Mexico 1965.

PASCAL, Blaise, Vida, obra y pensamiento, "Geometría del azar", Centro Editor PDA, España 2007.

RÁBADE, Sergio, Método y pensamiento en la modernidad, Bitácora

Biblioteca del estudiante, Narcea ediciones, Madrid 1981.

ROMERO, Pedro Muro, Filosofía, Pedagogía e Historia en Manuel García Morante, Instituto de estudios giennenses consejo superior de investigaciones Científicas, Sevilla, 1977.

76

RUIZ DE LA PEÑA, Juan Luis, El don de Dios, antropología teológica Especial, Sal Terrae Presencia teológica, Bilbao, 2010.

SANTO TOMAS DE AQUINO, Summa Theologica, BAC, Madrid, 1947

ZUBIRI, Xavier, Espacio, Tiempo, Materia, (Nueva Edición), Alianza Editorial fundación Xavier Zubiri, Madrid, 2008.

ZUBIRI, Xavier, Sobre la Esencia, sociedad de estudios y publicaciones, Madrid 1962.

Revista

ECHARRI, Jaime, "¿De quién es la teoría espacio-nada censurada por Balmes?", en Pensamiento 15 (1948), pp. 311-328.

MOLINA, Jorge Alberto, <<Port Royal, filosofía de la geometría>> en Revista portuguesa de filosofía 73/3-4 2017. PP 1229

MUÑOZ, José, "Nuestras ideas y su origen en Suárez y Balmes", en Pensamiento 19 (1949), pp. 297-318.

RUBÍ, B. de, "Escepticismo objetivo de Jaime Balmes", en Pensamiento 13 (1948), pp. 5-26.

TIRADO SAN JUAN, Víctor Manuel 1(993) "Experiencia originaria en Husserl y Zubiri", Cuadernos salmantinos de filosofía, no 20, pp. 245-26.

Adaptación Para Dúo De Guitarras De La «Sonatina Boyacense» de Antonio María Valencia

Gustavo Adolfo Niño Castro

Resumen

El presente artículo muestra los diferentes procesos que fueron tenidos en cuenta para la elaboración de la adaptación para formato de dúo de guitarras, de la obra «Sonatina Boyacense» de Antonio Mario Valencia, obra que fue escrita originalmente para piano.

Por lo general, las publicaciones de música impresa solo muestran el resultado final sin el soporte por lo menos del contexto histórico tanto de la obra como de quien la hizo. Esta falta de información muchas veces hace que quien la ejecute, erre en su interpretación.

El primer proceso que se presenta, es precisamente la contextualización histórica de la obra, en el que se describe del cómo, el por qué y a quién se le escribió.

El segundo proceso desglosa la obra desde su contenido netamente musical. Este proceso permite al intérprete entender cuáles fueron los recursos compositivos que el compositor usó en la elaboración de la música; de su estructura, de la forma total. La interpretación debe partir del entendimiento del contenido, y no solo someterla a las guías escritas sobre la partitura. Este proceso va ligado luego a la adaptación a otro formato instrumental, el cual exige que quien lo elabore, conozca las características técnicas propias del formato original y del que se adapta.

Palabras clave: Adaptación musical, Composición musical, Contextualización, Ejecución e interpretación musical.

ASPECTOS CONTEXTUALES

En Colombia a finales del siglo XIX y comienzos del XX, se fundaron instituciones especializadas en la enseñanza musical como el Conservatorio de Música de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional en Santa Fe de Bogotá, (1882), Bellas Artes en Cartagena (1889), el Conservatorio del Tolima en Ibagué (1906) y el Conservatorio Antonio María Valencia en Santiago de Cali (1932), todas

enmarcadas en el modelo *conservatorio*, surgido en Europa a mediados del siglo XVIII.

Holguín (2017) dice/expone/ cuenta:

La creación de los conservatorios de música en Europa durante los siglos xviii y xix generó un modelo de enseñanza profesional que también se trasladó a Latinoamérica junto con los textos y su idiosincrasia. A fines del siglo xix y xx se crean los primeros conservatorios, los cuales hacen parte de una nueva migración, que en este caso es de latinoamericanos que estudian en dichos centros europeos y gestan la creación de la institución musical al regreso a sus países de origen. El objetivo de los conservatorios es tomar el mismo currículo del Conservatorio de París e implementarlo fielmente para formalizar la instrucción musical y de nuevo establecer la jerarquía de los siglos anteriores.

Para estos músicos, al igual que en siglos anteriores, la idea de música se relaciona con el dominio de la notación musical, la partitura y, por lo tanto, la predominancia del método como factor esencial en el aprendizaje. Lo anterior denota un significado que se le atribuye a la música y está relacionado con la partitura y, por ende, las habilidades musicales se miden en relación con este; la transcripción y la lectura serán entonces indispensables para desarrollar las altísimas habilidades interpretativas que deberá poseer el intérprete. El intérprete es quien domina el lenguaje musical desde la lectura de la partitura, generando otra clasificación en los músicos: los letrados (“evolucionados”) y los iletrados (“primitivos”). Este modelo generó que el lenguaje musical escrito fuese indispensable para hacer música y para crearla, con el propósito de incrementar su complejidad en este sistema de enseñanza-aprendizaje (Musumeci, 2000). El desarrollo de las habilidades auditivas estuvo sujeto a una idea de oído musical que se sustentaba en métodos creados para este propósito, que no tenían mayor relación con el hecho musical en tanto acto social. El desarrollo del oído se apoyó en postulados que se organizaron según la cantidad de elementos teóricos como sinónimo de desarrollo de habilidades complejas (p.10-11).

Al hacer una mirada global de la enseñanza formal de la guitarra clásica o solista a nivel de pregrado en estas instituciones y otras de igual importancia en todo el país, desde la década de los 90, hasta la fecha de elaboración de este documento, ha tenido un fuerte impulso que se puede constatar por el alto número de inscritos. La mayoría de sus programas de estudios están fundamentados en la ejecución e interpretación de métodos y repertorios consolidados entre los siglos XVI y XIX elaborados en su gran mayoría por compositores, intérpretes y profesores europeos. Esto se evidencia en los repertorios que los guitarristas presentan en sus conciertos de grado y en los eventos nacionales relacionados con el instrumento (concursos, festivales, encuentros, seminarios, etc.). Es indudable que la práctica de estos materiales es base fundamental en el desarrollo técnico

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

Breve recuento histórico

Al hacer una retrospectiva sobre la música escrita original para la guitarra en Colombia antes de la primera mitad del siglo XX, el resultado resulta desolador. En el periodo Neo-granadino¹⁰⁸ se conocen unas cuantas piezas musicales escritas en aires netamente europeos como valeses, contradanzas, polacas, entre otros, de compositores como Francisco Londoño¹⁰⁹ y Santos Quijano¹¹⁰, así como una colección de pequeñas obras recopiladas en un cuadernillo con el nombre de Música de guitarra de mi S^a D^a Carmen Cayzedo¹¹¹.

En Europa, en la segunda mitad del siglo XIX y las primeras dos décadas del siglo XX, el piano se constituyó como el instrumento musical que suplía y cumplía con las necesidades sociales de la época; este fenómeno, a nivel histórico, no exceptuó a Colombia. La guitarra, después de gozar una «Época de Oro» a finales del siglo XVIII y primera mitad del siglo XIX, aunque interpretada por excelentes guitarristas y compositores de gran parte de Europa, especialmente de Italia, fue considerada como un instrumento de acompañamiento popular, netamente, y no como un instrumento de concierto.

Esta consideración es quizá uno de los factores más relevantes que pudo haber determinado que su enseñanza formal (profesionalización) no haya sido tenida en cuenta en los programas académicos que ofrecían las instituciones recién formadas en Colombia. Santos Cifuentes (2012) así lo reseña:

(...) como lo fue la Academia Nacional de Música, fundada en Bogotá en 1882 por Jorge Wilson Price¹¹², que debido a la consecución de la Guerra de los Mil Días (1889-1902) fueran suspendidas sus actividades académicas retornando a mediados del año 1905; esta misma

¹⁰⁸ Periodo histórico comprendido entre los años 1819 y 1831.

¹⁰⁹ Francisco Londoño: Contradanza en Mi mayor y Valse en Mi mayor para guitarra. Recopilación hecha por Ellie Anne Duque.

¹¹⁰ Santos Quijano (c.1807 – c.1892): Contradanza N°1 en La mayor, Contradanza N°2 en La mayor y Polca en Sol mayor para guitarra. Recopilación hecha por Ellie Anne Duque.

¹¹¹ Doña María del Carmen Cayzedo y Jurado (Santa Fe de Bogotá, 28 de diciembre de 1818 – 9 de septiembre de 1874).

¹¹² PRICE CASTELLO, Jorge Wilson. Bogotá (Colombia), 20 de mayo de 1853 – 1953.

academia se consolidaba como el futuro Conservatorio Nacional de Música en el año 1910¹¹³.

En la primera mitad del siglo XX son reconocibles las obras «Variaciones para guitarra op.5», de Santos Cifuentes¹¹⁴ y la «Pequeña suite» para guitarra op.80 N°1, de Guillermo Uribe Holguín. Solo después de la primera mitad del siglo XX, se reconocen los nombres de Gentil Montaña¹¹⁵, Clemente Díaz¹¹⁶ y Silvio Martínez¹¹⁷, quienes, además de cumplir con el papel de intérpretes adoptaron con igual importancia la labor compositiva, supliendo la carencia en Colombia de un repertorio escrito originalmente para la guitarra.

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

Después de la década de los 80, ha crecido el interés de compositores y guitarristas nacionales por generar obras originales para el instrumento basadas por lo general en aires tradicionales de diferentes regiones del país. Entre ellos –y solo por ejemplarizar unos cuantos– se encuentran: el maestro Samuel Bedoya Sánchez¹¹⁸, con la obra *Tientos de la tierra llana*¹¹⁹, en la que toma diferentes aires de la región de la Orinoquía; el maestro Bernardo Cardona Marín¹²⁰, con la *Monografía y creación artística Estudios característicos, Estudios para guitarra sobre músicas colombianas*¹²¹, trabajo en el que desarrolla obras con carácter pedagógico, para el conocimiento y reconocimientos de diferentes aires tradicionales del país. Para citar otro campo instrumental, se encuentra el maestro Jesús Alberto Rey con la obra escrita para el piano titulada *De negros y blancos en blancas y negras*¹²², obra con el que obtuvo la beca de creación COLCULTURA en el año 1996.

¹¹³ Santos Cifuentes (1870-1932), Sinfonía ALBORES MUSICALES (trozo sinfónico) 1893. Edición, estudio introductorio y nota crítica por Egberto Bermúdez. Universidad Nacional de Colombia, Instituto de investigaciones estéticas. Editorial Universidad Nacional de Colombia, 2012.

¹¹⁴ CIFUENTES, Santos. Bogotá (Colombia), 1870 – Buenos Aires (Argentina), 1932.

¹¹⁵ MONTAÑA, Julio Gentil Albarracín. Ibagué (Colombia), 24 de noviembre de 1942 – Santa Fe de Bogotá (Colombia), 27 de agosto de 2011.

¹¹⁶ DÍAZ SÁNCHEZ, Clemente Arnoldo. Santiago de Cali (Colombia), 5 de agosto de 1938.

¹¹⁷ MARTÍNEZ RENGIFO, Silvio. Palmira (Colombia), 11 de Julio de 1946.

¹¹⁸ BEDOYA, Samuel. San Antonio de Prado (Colombia), 6 de marzo de 1947 – 1994.

¹¹⁹ Recuperado de:

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

¹²⁰ CARDONA MARÍN, Bernardo. Medellín (Colombia), noviembre de 1965.

¹²¹ Recuperado de: <http://www.laguitarra-blog.com/wp-content/uploads/2012/02/Estudios-Characterísticos-Para-Guitarra-Monografía.pdf>

¹²² REY MARIÑO, Jesús Alberto. *De negros y blancos en blancas y negras: 50 piezas breves para piano*. UNAB, 2013.

Aspectos generales de la obra

De acuerdo a la biografía, catalogación, edición y publicación de la obra del maestro Antonio María Valencia, que presenta el compositor y pedagogo colombo-chileno Mario Gómez-Vignes¹²³ en *Imagen y obra de Antonio María Valencia, Vol. I-II*¹²⁴, la «Sonatina boyacense» fue compuesta en Santiago de Cali a comienzos de 1935, siendo dedicada y estrenada por el pianista español Joaquín Fuster Guirao¹²⁵, quien estuvo radicado un tiempo en la ciudad, convirtiéndose en fiel divulgador de la obra para piano del compositor. Su estreno se realizó en Santiago de Cali, en un concierto en homenaje al maestro Valencia el día 13 de abril del mismo año, junto a la ejecución por parte del mismo intérprete, de otras obras para piano como el bambuco «Del tiempo del ruido» C.G–V42, «Aube estivale» C.G–V39, «Ritmos y cantos suramericanos» N°8 C.G–V36, y la «Chirimía y bambuco sotareño» C.G–V43¹²⁶.

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

Gracias a la amistad que unió a Valencia con Claudio Arrau¹²⁷, va a nacer la idea de componer esta nueva pieza dedicada al piano, instrumento para el cual no componía desde 1930.

En efecto, en los primeros meses de 1935, hace su aparición en Cali el célebre pianista chileno. Viene de Caracas, a donde ha estrenado el año anterior una obra que le ha sido dedicada por su autor, el compositor Juan Bautista Plaza¹²⁸, titulada «Sonatina venezolana».

Sin lugar a dudas Arrau mostró a Valencia la partitura de esta composición de su colega caraqueño; porque la elección del compás (3/8), el tempo: 'Allegro vivo' en Plaza, 'Vivo y entusiasta' en Valencia, la articulación, el tipo de ritmos binario contra ternario y aún la misma forma (plan binario simple, como en las Sonatas de Scarlatti¹²⁹ o de Soler¹³⁰) con ritornellos limitando las dos grandes secciones: Sol–Sol/Sol–Do, en Plaza y Re–Fa sostenido/Fa sostenido–Re, en Valencia, con sus habituales codettas cerrando las secciones, dan a entender claramente que la idea inspiradora de la «Sonatina boyacense», arranca de la «Sonatina venezolana», de Juan B. Plaza.

Estos rasgos de identidad mucho más que casuales, en nada demeritan la obra de Valencia. Es una composición bien construida, ágil, pianística,

¹²³ GÓMEZ-VIGNES, Mario Eugenio Marcial. Santiago de Chile (Chile), 1934.

¹²⁴ Gómez-Vignes, M. (1991). *Imagen y obra de Antonio María Valencia, Vol.II*. Cali, Colombia. Corporación para la cultura.

¹²⁵ FUSTER GUIRAO, Joaquín. Rojales (España), 3 de septiembre de 1894 – Chicago (Estados Unidos), 31 de marzo de 1953.

¹²⁶ GÓMEZ-VIGNES, 1991, pag.330.

¹²⁷ ARRAU LEÓN, Claudio. Chillán (Chile), 7 de febrero de 1903 – Müzzuschlag (Austria), 9 de junio de 1991.

¹²⁸ PLAZA ALFONSO, Juan Bautista. Caracas (Venezuela), 19 de junio de 1898 – 1 de enero 1965.

¹²⁹ SCARLATTI, Giuseppe Domenico. Nápoles (Reino de Nápoles), 26 de octubre de 1685 – Madrid (Reino de España), 23 de julio de 1757.

¹³⁰ SOLER Y RAMOS, Antonio Francisco Javier José, «Padre Antonio Soler». bautizado en Olot (España) el 3 de diciembre de 1729 – San Lorenzo de El Escorial (España), 20 de diciembre de 1783.

aunque no del todo convincente como sonoridad y color pianístico. Recupera Valencia con esta creación ese ascetismo un tanto desnudo que ya dijimos campea en este nuevo periodo creador que había sido temporalmente abandonado en aras de un estilo coral tendiente a un tonalismo demasiado evidente y claudicante.(p.330).

Motivado por la visita a la ciudad de Santiago de Cali del afamado cuarteto español de laúdes¹³¹, el «Cuarteto Aguilar»¹³², que ofreció un concierto en el Teatro municipal el día 1 de julio del mismo año, el maestro Valencia realizó, para esa ocasión, una adaptación de la obra para este formato instrumental¹³³(solo la sección de la exposición, por lo cual es posible que no se haya ejecutado).

Aspectos teóricos (contenido) generales

Para la adaptación para dúo de guitarras se tomaron como referencia la partitura para piano y la adaptación para cuarteto de laúdes realizada por el mismo autor, publicadas en el libro *Imagen y obra de Antonio María Valencia*, Vol. II¹³⁴, recopilación biográfica y catalogación de la obra, realizada por el compositor y pedagogo chileno Mario Gómez-Vignes.

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

¹³¹ En España el laúd es conocido como Bandurria o nuevo laúd. Instrumento que llegó a América en la época de la colonia (siglos XVI-XVIII), y que fue adaptado en Cuba como laúd cubano y en Colombia como Bandola.

¹³² Cuarteto de laúdes (o bandurrias) español, conformado en 1923 por los hermanos Ezequiel Aguilar (laudín), Paco Aguilar (laudete), Elisa Aguilar (laúd) y Pepe Aguilar (laudón). Su fama mundial llevó a que reconocidos compositores españoles como Joaquín Turina Pérez (Sevilla, 9 de diciembre de 1882 – Madrid, 14 de enero de 1949), escribiera su reconocida obra «La oración del torero» para este formato instrumental. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Cuarteto_Aguilar

¹³³ GÓMEZ-VIGNES, 1991, pág.331.

¹³⁴ *Ibidem*.

Lista de referencias

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