

Entre la

pedagogía

Reflexiones sobre la educación en

y las artes

Janina Suárez Pinzón • Jorge Tigreiro • Lisbeth Dávila • Rosario Saona
• Juan José Rocha • Geovanny Chávez • Elena Gui • Jefferson Cabrera •
Johnny Guerra • Marcela Barreiro • Alexander Mansutti • Luis D'aubeterre
• **EDITORES:** Pedro Mujica y Patricia Pauta Ortiz

Artes
EDICIONES

mz14
CENTRO DE PRODUCCIÓN
E INNOVACIÓN

* Los artículos que componen este libro han sido evaluados por pares ciegos

Entre la pedagogía y las artes

Reflexiones sobre la educación en artes

EDITORES

Pedro Mujica
Patricia Pauta Ortiz

AUTORES

Marcela Barreiro Moreira
Jefferson Cabrera Amaiquema
Geovanny Chávez Matute
Luis D'aubeterre
Lisbeth Dávila
Johnny Guerra Flores
Elena Gui
Alexander Mansutti-Rodríguez
Juan José Rocha
Rosario Saona
Janina Suárez Pinzón
Jorge Tigrero Vaca

Aartes
EDICIONES



Rector: William Herrera

Vicerrector Académico: Bradley Hilgert

Vicerrectora de Investigación y Posgrado: Olga del Pilar López

Entre la pedagogía y las artes
Reflexiones sobre la educación en artes

AUTORES: Pedro Mujica, Patricia Pauta Ortiz, Janina Suárez Pinzón, Jorge Tigreiro Vaca, Lisbeth Dávila, Rosario Saona, Juan José Rocha, Geovanny Chávez Matute, Elena Gui, Jefferson Cabrera Amaiquema, Johnny Guerra Flores, Marcela Barreiro Moreira, Alexander Mansutti-Rodríguez, Luis D'aubeterre

COLECCIÓN ENSAYO

D. R. © Universidad de las Artes

D. R. © de los autores

Todos los capítulos pasaron por la evaluación de doble par ciego.

ISBN: 978-978-9942-977-51-9



Director: José Miguel Cabrera Kozisek

Diseño y maquetación: José Ignacio Quintana Jiménez

Corrección de textos: Silvia Daniela Zeballos Manosalvas

MZ14, Av. 9 de Octubre y Panamá

Guayaquil, Ecuador

editorial@uartes.edu.ec



Índice

| | |
|--------------------|---|
| Introducción | 9 |
|--------------------|---|

Iniciativas pedagógicas en artes para vinculación con la comunidad en época de pandemia

| | |
|--|----|
| Janina Suárez Pinzón y Jorge Tigrero Vaca..... | 15 |
| Introducción..... | 16 |
| Marco teórico..... | 18 |
| Planteamiento del problema..... | 20 |
| Metodología..... | 26 |
| Vinculación virtual con la comunidad..... | 31 |
| Discusión y conclusiones..... | 35 |

Elaboración y aplicación de guías didácticas para la enseñanza-aprendizaje de los currículos artísticos en un entorno virtual de aprendizaje

| | |
|--|----|
| Lisbeth Dávila y Rosario Saona..... | 41 |
| Introducción..... | 43 |
| El diseño del proceso didáctico en Entornos Virtuales de Aprendizaje..... | 45 |
| Metodología visual..... | 49 |
| Microportadilla..... | 49 |
| Recursos interactivos: la sensación de salir del EVA..... | 50 |
| Rúbricas de evaluación..... | 52 |
| Proceso de sistematización..... | 54 |
| Agradecimientos..... | 56 |

Una aproximación a la educación expandida

| | |
|--------------------------------------|----|
| Pedro Mujica..... | 59 |
| ¿Qué es la educación expandida?..... | 59 |

| | |
|--|----|
| Características y didácticas..... | 69 |
| Algunas experiencias didácticas en la educación expandida..... | 71 |
| Pedagogía de los ciudadanos..... | 77 |
| A modo de conclusión..... | 77 |

El currículo y sus desafíos a nivel metodológico, de la teoría a la praxis y de los contenidos a la centralidad del ser humano. Una propuesta desde las artes

| | |
|---|----|
| Juan José Rocha y Geovanny Chávez Matute | 81 |
| El currículo, Ecuador y sus particularidades..... | 82 |
| Cambiar la cuestión metodológica..... | 85 |
| La pedagogía en artes como metodología de educación: casos concretos..... | 89 |
| Pedagogía teatral: un aporte a la educación desde el teatro..... | 94 |
| Conclusiones..... | 96 |

Identidad vs. sentido de pertenencia. Tendiendo puentes mediante la apropiación en el diseño de productos trans- y multidisciplinares en aulas virtuales

| | |
|--|-----|
| Elena Gui y Jefferson Cabrera Amaiquema..... | 101 |
| Introducción. De nuestras consideraciones: principios teóricos y epistémicos..... | 103 |
| Estado de la cuestión: los puentes se crean a partir de cuestionamientos..... | 104 |
| Entendimiento del discurso contemporáneo. ¿Qué tiene que ver transdisciplinariedad, identidad y sentido de pertenencia con educación?..... | 106 |
| Metodologías estructurales: pedagógicas transdisciplinares en entornos virtuales..... | 111 |
| Evaluación de los procesos transdisciplinares..... | 114 |
| Percepciones de la educación contemporánea: identidad vs. sentido de pertenencia..... | 117 |

**Residencia de Investigación Artística como innovación
didáctica en procesos de formación docente en Ecuador**

| | |
|--|-----|
| Johnny Guerra Flores y Marcela Barreiro Moreira..... | 123 |
| Introducción..... | 124 |
| Objetivos..... | 126 |
| Justificación..... | 127 |
| Marco teórico..... | 127 |
| Marco metodológico..... | 136 |
| Conclusiones..... | 151 |

**Aproximaciones culturales y polisemias artísticas:
relatos y aportes para abordajes etnográficos**

| | |
|--|-----|
| Patricia Pauta Ortiz y Alexander Mansutti-Rodríguez..... | 155 |
| Introducción..... | 157 |
| La polisemia y el arte..... | 157 |
| Aproximaciones hacia el control cultural..... | 160 |
| Ilustrando las polisemias: relatos desde las experiencias..... | 165 |
| Escaramuzas polisémicas: aportes para abordajes etnográficos..... | 170 |
| Conclusiones..... | 173 |

**Desarrollo de competencias, didácticas activas
y formación virtual en Pedagogía de las Artes
y Humanidades UNAE: una microetnografía analítica**

| | |
|--|-----|
| Luis D'aubeterre..... | 177 |
| Introducción..... | 178 |
| Planteamiento del problema..... | 178 |
| Aspectos contextuales de la investigación..... | 181 |
| Aspectos metodológicos y procedimentales..... | 185 |
| Análisis de resultados..... | 195 |
| Conclusiones..... | 198 |

| | |
|--------------------------------|-----|
| Biografías de los autores..... | 203 |
|--------------------------------|-----|

Entre la pedagogía y las artes

Reflexiones sobre la educación en artes

El presente libro reúne trabajos de los docentes de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades (PAH), carrera innovadora que se desarrolla en dos instituciones de gran prestigio reconocidas a nivel nacional e internacional: la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y la Universidad de las Artes (UArtes).

Los textos que componen este libro constituyen contribuciones teóricas y empíricas desde la experiencia de los autores a partir de sus resultados de investigación, reflexiones y propuestas en el campo de la pedagogía, la praxis y la investigación de/en/desde las artes, en torno a la realidad contemporánea socioeducativa, mediada por las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

En el actual escenario complejo y de incertidumbre que vivimos, cobra sentido preguntarse: ¿cuáles serían las formas posibles para que las pedagogías de las artes se adapten y reconfiguren hacia puntos de (des)encuentro, conexión y transición de lo dicotómico hacia lo complementario, entre la práctica y la teoría, lo virtual y lo presencial, la experiencia vivenciada y la validación científica? En el camino de este cuestionamiento, los autores docentes de la UNAE-UArtes proponen algunas respuestas, ensayos y apuestas sobre escenarios posibles.

En el capítulo 1: «Iniciativas pedagógicas en artes para vinculación con la comunidad en época de pandemia», Janina Suarez y Jorge Tigrero comparten una experiencia investigativa innovadora en el marco de la propuesta de la carrera de PAH-

UA, en torno a una conjugación pedagógica transdisciplinaria a través del desarrollo de competencias digitales en docentes y en estudiantes, para promover la creación de ambientes de aprendizaje artístico con bases conectivistas.

El capítulo 2: «Elaboración y aplicación de guías didácticas para la enseñanza aprendizaje de los currículos artísticos en un entorno virtual de aprendizaje», escrito por Lisbeth Dávila y Rosario Saona, plantea una investigación aplicada a la enseñanza de la pedagogía de las artes, a través de la creación de herramientas didácticas para el desarrollo interactivo de Escenarios Virtuales de Aprendizaje (EVA), que promuevan una aprendizaje práctico, crítico y activo.

En el capítulo 3, Pedro Mujica plantea «Una aproximación a la educación expandida». Una conceptualización que escruta diversas aristas sociocríticas y técnicas complejas que definen a esta reciente categoría conceptual, abordando un entramado de teorías: desde la educación popular, pasando por la psicología social, la educomunicación y el pensamiento complejo. La educación expandida es definida como un concepto «fronterizo» que plantea una «des-ubicación» de la institución educativa, redefiniendo el rol docente como «militante comunitario» y promoviendo un accionar interdisciplinario, transdisciplinario y pluridisciplinario, en consonancia con el pensamiento complejo, y una mirada holística del conocimiento.

El siguiente capítulo 4, escrito por Juan José Rocha, «El currículo y sus desafíos a nivel metodológico, de la teoría a la praxis y de los contenidos a la centralidad del ser humano. Una propuesta desde las artes», ofrece un recorrido argumentativo-explicativo de las definiciones, componentes y estructura del currículo de Educación Básica del Ecuador. Su análisis curricular se centra en el área de Educación Cultural y Artística (ECA), cuestionando falencias estructurales, metodológicas y conceptuales que se evidencian al momento de llevar a la prác-

tica dicho currículo. Expande una discusión hacia alternativas concretas que posibiliten interrelacionar los ejes curriculares: yo, los otros y el entorno; de forma transversal y holística a las otras áreas de conocimiento que integran al currículo nacional oficial. En ese sentido, el autor plantea cuestionamientos profundos que deshilan una trama compleja de limitaciones sociales, culturales y políticas que determinan a la educación artística en este país y generan profundas interrogantes... *¿Cómo entender la praxis de la educación artística desde una perspectiva que relacione las artes con el mundo, para estudiantes no interesados en artes? ¿Se puede enseñar sin suponer que todos los estudiantes serán artistas?*

El capítulo 5, de Elena Gui y Jefferson Cabrera, titulado: «Identidad vs. sentido de pertenencia: tendiendo puentes mediante la apropiación en el diseño de productos trans- y multidisciplinares en aulas virtuales», se propone una valoración comparativa entre dos categorías conceptuales: identidad y sentido de pertenencia, entrelazadas con la problemática de la educación contemporánea, las tecnologías y las artes. De esta interrelación teórico-pragmática, proponen una práctica educativa transdisciplinaria, creativa y de empoderamiento social. Esta investigación se aborda a través de la experiencia del proyecto Yuyay: laboratorio de escritura como tecnología en el contexto ecuatoriano, desde una perspectiva decolonial crítica al eurocentrismo. Para la evaluación de este estudio se usaron metodologías basadas en modelos educativos como ADDIE y el Cognitivismo según Jerome Bruner.

El capítulo 6, escrito por Marcela Barreiro y Johnny Guerra: «Residencia de Investigación Artística (RIA) como innovación didáctica en procesos de formación docente en Ecuador», aborda el resultado de este proyecto de innovación, cuyo objetivo fue articular una experiencia en la formación de los estudiantes de la carrera Pedagogía de las Artes y Humanidades en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador. Se

describe una investigación documental desde las llamadas pedagogías críticas, abordando la investigación basada en las artes con una perspectiva postcualitativa. Asimismo, se analiza el concepto de residencia artística, como espacio de creación social en el ámbito nacional y regional. Los autores despliegan narraciones descriptivas de la constitución del proyecto apoyadas con imágenes de la primera edición de la residencia llevada a cabo en el año 2020. Finalmente, se propone a la RIA como una opción para investigar las formas de una heurística universitaria, como alternativa que atraviesa las didácticas emergentes durante el primer año de educación virtual resultante de la pandemia del COVID-19.

El capítulo 7, desarrollado por Patricia Pauta y Alexander Mansutti, reflexiona sobre las «Aproximaciones culturales y polisemias artísticas: relatos y aportes para abordajes etnográficos». A partir de su exploración antropopedagógica de las polisemias en la investigación intercultural, los autores nos invitan a reflexionar sobre los procesos de interculturalización que se generarn entre sujetos de culturas contrastadas, siempre mediados por relaciones de poder. Se parte del principio de que las relaciones interculturales toman caminos, no siempre previsible, que dependen en mucho del imaginario que los actores de ambas culturas tienen del otro y, por tanto, de la manera como se perciben a sí mismos y al otro. Ello, en el marco de procesos en los que la misma diferencia cultural y la ausencia de desarrollos compartidos en los campos simbólicos y lingüísticos, determina que mucho de lo que pensamos y relacionamos con el otro está lleno de equívocos. Una vez discutidos los procesos comunicativos que se dan en cada fase de los procesos de interculturalización, los autores nos ilustran sobre dichos equívocos, con experiencias personales en sus investigaciones. El texto cierra con sugerencias para quienes deseen hacer etnología de manera que puedan estar alertas ante las polisemias.

Finalmente, el capítulo 8, propuesto por Luis Alberto D'aubeterre, aborda el «Desarrollo de competencias, didácticas activas y la formación virtual en Pedagogía de las Artes y Humanidades UNAE: una microetnografía analítica». Se trata de una serie de relatos reflexivos sobre experiencias pedagógicas con estudiantes de tres paralelos del primer ciclo de la asignatura Lenguaje Artístico y Comunicación: Teoría y Praxis, de la carrera Pedagogía de las Artes y Humanidades (UNAE), realizadas entre 2020 y 2021, en condiciones virtuales. Con ellos se implementaron las estrategias didácticas activas: Aula Invertida, Aprendizaje Colaborativo en Pequeños Grupos, Aprendizaje por Descubrimiento y Aprendizaje Basado en Proyectos. Los resultados de este estudio microetnográfico indican que hubo desarrollo de competencias investigativas, comunicativas, organizativas y cognitivas en dichos estudiantes.

En conjunto, los autores de este libro, teórica y metodológicamente informados, nos ofrecen reflexiones a partir de sus experiencias y nos otorgan herramientas novedosas para seguir pensando la complejidad de la tarea educativa en contextos de diversidad e incertidumbre, y nos invitan a esbozar alternativas formativas y pedagógicas que ensanchen el campo de la experiencia educativa en artes, constituyendo con ello un valioso aporte oportuno y necesario para este particular campo de la pedagogía. Por ello, estamos seguros de que será de gran utilidad para investigadores, educadores, estudiantes universitarios y todo aquel interesado en los procesos pedagógicos e investigativos relativos a la enseñanza de las artes.

Patricia Pauta y Byron Cevallos

Iniciativas pedagógicas en artes para vinculación con la comunidad en época de pandemia

Janina Suárez Pinzón

Universidad de las Artes
janina.suarez@uartes.edu.ec

Jorge Tigreiro Vaca

Universidad de las Artes
jorge.tigreiro@uartes.edu.ec

RESUMEN

En el contexto de enseñanza de pedagogía de las artes, se presentan acciones pedagógicas en artes para el desarrollo de estrategias para la enseñanza artística y fortalecimiento de vínculos con la comunidad. A partir de las experiencias con los proyectos «Talleres artísticos» y «Kit DD. HH.: Caja de Herramientas para la educación no formal de la Red Comunitaria de Defensoras y Defensores de Derechos Humanos y de la Naturaleza de Guayaquil», se abordan acciones metodológicas de desarrollo de ambientes virtuales de aprendizaje y fortalecimiento de vínculos entre los estudiantes y la comunidad en general a través de sus prácticas preprofesionales con el Comité Permanente por la Defensa de Derechos Humanos de Guayaquil (CDH). Desde el enfoque del estudio de caso se desarrollan recomendaciones para la implementación de proyectos de vínculo con la comunidad en la coyuntura de la pandemia, el distanciamiento social y la educación a distancia.

PALABRAS CLAVES: Ambientes virtuales de aprendizaje, educación a distancia, vínculo con la comunidad, pedagogía de las artes.

ABSTRACT

In the context of teaching arts pedagogy, pedagogical actions in arts are presented for the development of strategies for teaching art and strengthening ties with the community. Based on the experiences with the projects “Artistic workshops” and “Human Rights Kit: Toolbox for non-formal education of the Community Network of Human Rights and Nature Defenders of Guayaquil”, methodological actions of development of virtual learning environments and strengthening of links between students and the community in general through their pre-professional internships with the Permanent Committee for the Defense of Human Rights of Guayaquil (CDH). From the focus of the case study, recommendations are developed for the implementation of community bonding projects in the conjuncture of the pandemic, social distancing and distance education.

Keywords: Virtual learning environments, distance education, link with the community, pedagogy of the arts.

Introducción

El entorno educativo en cada uno de sus niveles se ha visto afectado a causa de la pandemia del COVID-19. Esta situación ha originado escenarios adversos, en los que la educación virtual ha alcanzado gran relevancia. Entre los inconvenientes que se presentan, algunos se asocian a la premura de estructurar contenidos *online*, lo cual acarrió no solo una conversión total de procesos, sino que evidenció varias falencias.

Uno de los principales problemas se presentó porque en muchos entornos educativos no se contemplaba como trascendental la capacitación en temas vinculados a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). En relación con esto, Ángel Valdés, Joel Angulo, Militza Urías, Ramona García y Sonia

Mortis¹ enfatizan la necesidad de capacitación constante de los docentes en todo nivel respecto al fortalecimiento de sus competencias digitales, ya que, de ahora en adelante, este tipo de formación no será vista como opcional o secundaria, sino que es una base esencial para la educación.

Comprender la necesidad de desarrollar competencias digitales en los docentes y estudiantes involucra repensar las concepciones pedagógicas que fundamentan los procesos que se vivencian día a día en las instituciones educativas. Como lo reflexiona Ricardo Videla², el cambio de modelo hacia la virtualidad debe ser también una oportunidad para romper con paradigmas tradicionalistas, puesto que, si antes las condiciones establecidas en un entorno educativo podían dar pie a clases pasivas, basadas en estrategias conductistas, dichas perspectivas pierden total sentido al hablar de dinámicas fuera de un ámbito presencial y ahora se debe pensar en desarrollar ambientes de aprendizaje con bases conectivistas.

Junto a estos dos elementos analizados, se presenta otro aspecto indispensable de tomar en consideración para la educación actual: las fronteras que se forman por asignaturas. En concordancia con lo expresado por Vasthi Flores, Ismael García y Silvia Romero³, se considera preciso acabar con las barreras invisibles que se forman entre materias, lo cual solo crea desconexiones que imposibilitan la formación integral de los estudiantes, producto de que no se interrelacionan los contenidos, se repiten fórmulas y se establecen procesos aislados que solidifican nociones de una falsa jerarquía en cuanto a la importancia de las materias en la formación académica.

1 Ángel Valdés, Joel Angulo, Militza Urías, Ramona García y Sonia Mortis, «Necesidades de capacitación de docentes de educación básica en el uso de las TIC», *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* 39, (2011): 211-223.

2 Ricardo Videla, «Clases pasivas, clases activas y clases virtuales. ¿Transmitir o construir conocimientos?», *Revista argentina de radiología* 74, N.º2 (2010): 187-191.

3 Vasthi Flores, Ismael García y Silvia Romero, «Prácticas inclusivas en la formación docente en México», *Liberabit* 23, N.º1 (2017): 39-56.

Marco teórico

María Acaso⁴ destaca que «la educación artística no son manualidades», en este sentido, por ningún motivo se debe seguir con la visión jerarquizadora de conocimientos en la que se pone en primer lugar a las áreas de ciencias exactas y por debajo a las humanísticas.

Es preciso destacar el enfoque que el Ministerio de Educación del Ecuador⁵ da a la Educación Cultural y Artística (ECA), indicando que tiene como énfasis la formación integral del ser humano desde su etapa inicial y a lo largo de su vida, no como una repetición de escenarios que desembocan en aprendizajes puntuales de alguna práctica, sino que se concentran en tres dimensiones: «personal y afectiva-emocional (el yo: la identidad); social y relacional (el encuentro con otros: la alteridad); y simbólica y cognitiva (el entorno: espacio, tiempo y objetos)». Dichas dimensiones constituyen el *leitmotiv* para el desarrollo de aprendizajes en torno a las artes visuales, artes escénicas y artes musicales.

La comprensión de la importancia de la formación en artes para el desarrollo integral del ser humano no es ajena a la necesidad de desarrollar una pedagogía acorde a los escenarios virtuales educativos; sin embargo, antes de ahondar en dicho análisis, es importante destacar que la formación artística debe interconectar aspectos sociales, interpersonales y profesionales.

El ámbito social debe ser entendido como un constante incentivo a la formación de ciudadanos, personas críticas, con un sentido de responsabilidad para con su entorno y entendimiento de la diversidad como un aspecto enriquecedor. El ámbito interpersonal se conecta también con la visión de ciudadanía, pero, sobre todo, con la concepción de cultura, un ejercicio perenne de fortalecer conocimientos, aprender de los demás y de lo que

4 María Acaso, *La educación artística no son manualidades* (Madrid: Catarata, 2009).

5 «Educación Cultural y Artística», en la web oficial del Ministerio de Educación del Ecuador, acceso el 27 de enero de 2021, <https://cutt.ly/ujUXTa1>

nos rodea, con una visión analítica y crítica, basada en el respeto y la solidaridad. El aspecto profesional, como lo menciona Raquel Rocha⁶, conlleva entender que, desde las aulas, los conocimientos que se desarrollan en ECA dan cabida a que, independientemente de la elección por parte de los estudiantes, de alguna carrera ajena al arte, los saberes interiorizados con base a la identidad, espacio, tiempo, objetos y la alteridad, posibilitan la permanencia de personas que no pierden la capacidad por descubrir, experimentar, investigar y valorar todo lo que la naturaleza y la vida nos brinda.

Es fundamental trabajar desde y para las artes, de forma perenne, en la constitución de una visión integral que promueva espacios formativos de reflexión y exploración sobre las distintas realidades sociales, sus transformaciones y cambios, orientando el accionar de los procesos educativos hacia una mirada inclusiva, tal como lo resaltan Tony Booth y Mel Ainscow⁷, para eliminar cualquier barrera que atente contra el aprendizaje y participación de los estudiantes.

Hablar del componente social y su conexión con ECA en el actual escenario de virtualización educativa y por consiguiente con la pedagogía necesaria para su fundamentación, se concreta en un término que forma parte de diversas legislaciones, estatutos y normativas educativas: la vinculación con la comunidad. Respecto a este ámbito, Liza Bahomonde⁸ refiere que:

[...] el trabajo de vinculación con la comunidad es el mejor escenario -en el Ecuador- para que las universidades puedan cerrar este círculo virtuoso de buenas prácticas en el ámbito de la educación.

6 Raquel Rocha, «El modelo educativo basado en competencias para la enseñanza del arte», *Educere* 20, N.º66 (2016): 215-224.

7 Tony Booth y Mel Ainscow, *Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Madrid: FUHEM, 2015).

8 «Vinculación de la Universidad con la comunidad, un puente hacia una sociedad responsable», en la web oficial de Dialoguemos, acceso el 28 de enero de 2021, <https://cutt.ly/LjUXZB3>.

El reconocimiento de la identidad es un proceso continuo producido desde la autorreflexión, la confianza y el respeto propio, mientras que el eje de diversidad es una apropiación positiva de la diferencia, valorando la pluralidad y mirando críticamente los prejuicios. En tanto que el eje de la justicia establece empatía con las personas que sufren injusticias, y el eje de cambio social genera habilidades para un trabajo cooperativo y colaborativo que transforma nuestras instituciones y comunidad (Bermeo y Rodríguez 2015, 9-10).

Planteamiento del problema

Para comprender los escenarios y el alcance de toda iniciativa pedagógica en artes para vinculación con la comunidad, es fundamental tener claro que una comunidad educativa no solo es integrada por el estudiantado y docentes, sino que conlleva la relación entre estos con los representantes de los estudiantes, personal administrativo, directivos y la sociedad en general.

Enlazando los elementos que se han abordado hasta el momento, se establece como prioridad la estructuración de estrategias para el desarrollo de pedagogías en artes que permitan crear sólidos vínculos con la comunidad. Para ello se necesita trabajar arduamente en el fortalecimiento de competencias digitales en los miembros de la comunidad educativa para que dichas habilidades sirvan de base al ejecutar toda acción dentro del panorama pandémico.

También es fundamental destacar los componentes sincrónicos y asincrónicos de las estrategias pedagógicas que se vayan a desarrollar. Liéter Lamí, María Pérez y María Elena Rodríguez del Rey⁹ hacen énfasis en la necesidad de que los do-

⁹ Liéter Lamí, María Pérez y María Elena Rodríguez del Rey, «Las comunidades virtuales de aprendizaje: sus orígenes», *Revista Universidad y Sociedad* 8, N.º4 (2016): 93-101.

centes y estudiantes comprendan que una sesión sincrónica no significa un monólogo, y que lo asincrónico no es sinónimo de solo grabar un video escribiendo en un pizarrón. La pedagogía en entornos digitales involucra la conjunción de aprendizajes por descubrimiento y estrategias para el desarrollo de aprendizajes significativos.

Para la consecución de aprendizajes, el docente debe tener claramente identificados los recursos con los que cuenta, estar en plena capacidad de sacar el mayor provecho posible a dichos elementos y no debe olvidar la importancia de pensar en sus estudiantes. Esto implica analizar también sus condiciones como nivel de competencia digital, accesibilidad de recursos y, de esta manera, realizar sus planificaciones académicas.

Si bien este escenario conlleva desafíos como la aparición de nuevos niveles de estrés, poca conectividad del estudiantado, entre otros; Alicia Sandoval y Linda Madriz¹⁰ destacan que el acompañamiento virtual en el aprendizaje artístico crea condiciones favorecedoras para vencer estas barreras puesto que, para la integración de los factores sociales, interpersonales y profesionales, las dinámicas que se vivencian para abordar los temas requieren atención y participación activa. Estos elementos fortalecen habilidades que incentivan la creatividad, imaginación y formas de interpretar la realidad, lo cual permite afrontar el estrés y problemáticas asociadas con una mejor actitud.

Hablar de desarrollo de competencias digitales es un aspecto vinculante para toda asignatura y elemento formativo; sin embargo, al centrarnos en el campo de las artes, tomemos en cuenta que, independientemente del área artística que se quiera abordar, el manejo de herramientas digitales debe ser indispensable. En este sentido, como un soporte para el desarrollo de materiales didácticos, se debe tomar en cuenta la noción de que

10 Alicia Sandoval y Linda Madriz, «Estrategias de acompañamiento virtual en un grupo de teatro inclusivo durante tiempos de distanciamiento social», *Innovaciones educativas* 22, N.º1 (2020): 200-212.

los contenidos deben estar disponibles sin restricciones para el público. Esto involucra considerar plataformas de fácil acceso que requieran una conectividad básica a internet y el manejo de algún dispositivo, ya sea celular, tableta o computadora.

María del Mar Muñoz, María Fragueiro y María Jesús Ayuso¹¹ expresan que las características mencionadas se encuentran en las redes sociales y por ello se recomienda trabajar con ellas en nuestras clases, puesto que constituyen plataformas de mayor difusión, además de que son ampliamente conocidas y manejadas por la mayor parte de la comunidad.

En este sentido, es importante volver la mirada hacia la brecha digital.

La Encuesta Multipropósito TIC 2019 revela que solo el 45.5% de los hogares en Ecuador tienen acceso a internet, lo cual implica que sugerir un estilo de aprendizaje dependiente de plataformas digitales cae en un ejercicio de política pública discriminatoria ya que el 54.5% de hogares en el país no tienen acceso al ciberespacio; en consecuencia, 5 de cada 10 niños no podrían continuar sus estudios en estas plataformas digitales. Estas cifras resultan más preocupantes cuando se observa que en el ámbito rural el número de hogares con acceso a internet es incluso menor, solamente el 21.6% de la población (Torres 2020).

Las comunidades localizadas en barrios periféricos de la ciudad de Guayaquil no cuentan con una red fija de internet, sino que se basan en modalidades prepago de datos a través de dispositivos móviles. Esto limita la carga o descarga de archivos porque la velocidad de los megabits por segundo es lenta. De allí la alternativa de recursos que se tengan a la mano como el uso de las redes sociales para la comunicación inmediata con las personas

11 María del Mar Muñoz, María Fragueiro y María Jesús Ayuso, «La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo», *Escuela abierta: Revista de Investigación Educativa* 16, N.º1 (2013): 91-104.

o la creación de materiales para su impresión que puedan ser distribuidos entre la comunidad.

Es muy probable que en los sectores sociales en donde antes de la pandemia se concentraba el mayor riesgo de interrupción temprana de la trayectoria escolar y que en la etapa actual se concentra la mayor probabilidad de enfermar por COVID, los y las adolescentes hayan asumido un rol protagónico en las dinámicas familiares de cuidado y que este rol compita en tiempo y motivación con el estudio (Cardini, Bergamaschi, D’Alessandre, Torre y Ollivier 2020, 26).

Esta problemática da pie a pensar qué sucede con la educación de niñas, niños y adolescentes en esos hogares, y si basta con las acciones gubernamentales para garantizar la continuidad educativa por medio de un «Plan de continuidad educativa, permanencia escolar y uso progresivo de las instalaciones educativas». Ante un riesgo educativo acelerado es prioritario que se brinde tutoría, mediación y acompañamiento a las familias, incluso que se ponga en funcionamiento los Círculos de Calidad Educativa, que son grupos de participación (docentes, madres o padres de familia, estudiantado, delegados de la comunidad) que escuchan y hablan sobre los problemas de las instituciones educativas para acompañar con sus recomendaciones con el fin de un mejoramiento continuo.

Es en los talleres presenciales donde se da un acercamiento mutuo con las personas y, de esa manera, se percibe el contexto del territorio, se visualiza y aprecia el entorno comunitario, donde es factible una mejor interacción desde un enfoque lúdico para la participación activa de las personas beneficiarias.

Se nos complicó la distancia. No es muy factible llegar a las personas con el mensaje por medio de un aparato tecnológico; no nos permitió interactuar con todos los presentes y saber directamente lo que opinan (Sandra Macas 2021).

Los talleres presenciales serían más fructíferos por varias razones. En primer lugar, al tener un contacto directo con los grupos de trabajo se crea un vínculo afectivo y compañerismo; en segundo lugar, las consultas de las personas pueden ser resueltas efectiva y rápidamente durante el trabajo comunitario, por ende, se da una mejor captación de las actividades y metodologías aplicadas. Lo anterior se asocia con la poca interacción lograda en la virtualidad, puesto que el estudiantado hizo uso de la plataforma Zoom para generar sesiones de charla con las comunidades.

Cuando realizábamos los talleres, a veces ya dábamos nuestra introducción y teníamos preguntas en base a nuestro tema; ellos se quedaban callados y se desconcertaban, era como si no tuvieran interés (Carolina Morocho 2021).

Con lo cual en el estudiantado queda la idea de que el intercambio de pensamientos, o la exposición de puntos de vista, resulta más comprensible en la presencialidad. Al estar físicamente presentes, según el estudiantado, se habla amena y libremente, lo que les da garantías de una claridad en la transmisión de la información, especialmente cuando en las sesiones *online* surgieron inconvenientes técnicos por la calidad del internet, por el peso de los archivos que se compartían o por las interferencias de sonidos y ruidos del ambiente.

Esto último da indicios sobre el hacinamiento en el que se encuentran ciertos hogares. En Guayaquil, una parte de su población vive en casas precarias que no superan los 60 metros cuadrados, las viviendas han sido construidas sin planificación y con poco acceso a servicios. El hacinamiento fue un factor determinante en la cuarentena, pues se correlaciona con el aumento de contagios de COVID-19, ya que los pobladores tenían que salir para la búsqueda de empleo y de alimentos (Sánchez y Zamora 2020, 73-74).

Es desafiante la gestión con las comunidades para lograr su proactividad y que estén disponibles en los tiempos acorda-

dos. Sin embargo, otro aprendizaje es considerar que en los territorios las personas tienen diferentes prioridades y necesidades vitales que pueden suscitarse llegando a pausar el proceso con el estudiantado.

Algunas personas de la comunidad no tienen para pagar los servicios de internet o en los talleres con adultos mayores no todos asisten, no saben cómo utilizar las plataformas o no tienen quien les ayude... pero, a pesar de eso, se logró enseñar en uso de la tecnología y herramientas digitales aplicadas en la educación (Daniela Alberca 2021).

Aquí se destaca la labor de la Red Comunitaria como espacio de articulación que permitiera detectar familias en extrema vulnerabilidad para facilitarles asistencia alimentaria por intermedio del CDH. En los territorios se fomentó el trueque de productos, la creación de huertos urbanos y de otras redes solidarias para garantizar la soberanía alimentaria, así como la apertura de comedores comunitarios sin que se afecte la economía familiar de la población (Johnny Molina 2020).

Lo dicho se constata en el libro *Guayaquil: La Ficción de un éxito. El impacto de la pandemia Covid 19* donde se concluye que la crisis sanitaria y social en los sectores populares de la ciudad se resolvió al activar la solidaridad desde las redes familiares, comunitarias y organizacionales.

Los líderes barriales se activaron para la recolección y entrega de kits de alimentos; preparación de desayunos; organización de ollas comunes y comedores populares; promoción de prácticas alternativas y naturales para el alivio de los contagiados; atención en domicilio a los enfermos; apoyo en casos de fallecimiento con la compra de cajas y bóvedas; fumigación de los barrios por la presencia de dengue; implementación de huertos familiares (Sánchez y Zamora 2020, 90).

La situación del COVID-19 trastocó los itinerarios y los procedimientos. En alguna medida, la vivencia de las prácticas prepro-

fesionales quedó opacada por la predominancia de pantallas de dispositivos móviles afectando los vínculos. Aunque recordemos que el desarrollo de prácticas de manera virtual, sincrónica o asincrónica, no es una novedad; lo novedoso es diseñar recursos y estrategias tecnodidácticas innovadoras que les permitan vivir la experiencia, reflexionarla y aplicarla en su trayectoria de aprendizajes prácticos (Molerio, Vásquez y Fraga, 2021: 30)

A poco de culminar la carrera y por los años de experiencia, siento que el aprendizaje está siendo muy débil, debido a la costumbre de la cual ya hemos estado sostenido por años. Sin embargo, pienso que esto se ha convertido en uno de los retos más grandes de la humanidad (Carlos Váldez 2021).

Metodología

Como hilo conductor de la explicación de los recursos analizados que permiten estructurar acciones pedagógicas en artes en el contexto de la virtualidad, se cita el caso de una iniciativa desarrollada en la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades, titulación conjunta de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y la Universidad de las Artes (UArtes), a través de la materia Laboratorio de Aproximación Diagnóstica: Taller con la Comunidad. La asignatura tiene como enfoque el desarrollo de estrategias pedagógicas en artes que tengan como público objetivo a la comunidad en general. Los alumnos de esta asignatura se encuentran en el quinto ciclo de su formación y poseen conocimientos acerca de currículo, teorías del aprendizaje y desarrollo de ambientes de aprendizaje artístico.

El contexto de clases virtuales y el objetivo de crear espacios que muestren iniciativas pedagógicas en artes, de libre acceso para toda la comunidad, conllevó a la estructuración de un plan de acción que contempló los diversos aspectos que se han abordado hasta el momento. Se decidió trabajar en la constitución de talleres artísticos, vinculados a las habilidades y

destrezas presentes en el currículo nacional, acorde a edades y niveles formativos; pero al tener como énfasis el libre acceso, las acciones tienen como soporte principal dos plataformas: YouTube y Facebook.

En este punto es fundamental recordar que se debe formar un vínculo firme entre todos los miembros de la comunidad educativa, por ello, los espacios *online* deben estar íntegramente relacionados al ámbito institucional, no deben ser vistos como acciones separadas o individuales. Es de suma importancia que las redes sociales tengan el aval operativo y metodológico de, en este caso, la universidad. Es así como los talleres artísticos se desarrollan a través de Facebook: @TalleresUA; y en YouTube por Talleres Artísticos/UA, con el respaldo y supervisión de la sala Ría de la Biblioteca de las Artes, que se concibe como un espacio de creación y educación en artes con niñas, niños y adolescentes.

Para estructurar los talleres en formato de vídeo es muy importante la planificación y decisión conjunta de aspectos como la duración, recursos mínimos con los que se trabajará, y establecer pautas para interconectar de manera adecuada las plataformas. En este caso, se aconseja potenciar el manejo de Facebook como base, para hacer uso constante de las herramientas, compartir contenido y generar seguidores. Por ello, se recomienda trabajar con la modalidad de estrenos de videos en Facebook, para que, de esta manera, los videos realizados por los estudiantes sean subidos a YouTube y que su medio de difusión sea Facebook; a través de la página TalleresUA, en días específicos, a modo de estreno, con el fin de generar expectativa en los seguidores y público en general.

En primera instancia, el hecho de grabar videos es una estrategia asincrónica para desarrollo de contenido. Sin embargo, al implementar la modalidad de estreno de videos en Facebook (y teniendo en cuenta que los estudiantes ejecutan una constante difusión a modo de expectativa), sumado a que, durante la transmisión, los integrantes del grupo que presenta el material se encuentran como espectadores y atentos

a interactuar con los usuarios a través del chat, provoca que la actividad tenga un enfoque sincrónico que se fortalece con acciones; como indicar en el video las formas en las que el público puede hacer preguntas, mostrar sus actividades, ya sean fotos adjuntas en los comentarios, y establecer un vínculo con la comunidad sin ningún tipo de restricciones.

Retomando los aspectos básicos para el desarrollo de los materiales, se decidió que los talleres se desarrollen en cuatro sesiones, cada una con una duración de 15 a 20 minutos. La creación de videos tutoriales estructurados con base en recursos multimedia ayuda a interconectar la enseñanza y aprendizaje del contenido perteneciente al currículo escolar del área de ECA con el Plan Nacional de Educación «Aprendamos juntos en casa»¹².

Se debe indicar que las iniciativas emprendidas en talleres como: «Descubrimiento de los colores», contenido que tuvo como base pedagógica, el aprendizaje por descubrimiento para que, por medio de la comprensión de la pigmentación de las frutas y verduras, los espectadores puedan descubrir los colores presentes en la naturaleza y crear una conexión con los saberes ancestrales de nuestra cultura a través de la realización de dibujos y obras pictóricas que tengan como base los pigmentos naturales.

«Recreando leyendas a través de las marionetas», por medio del cual el público no solo contempló técnicas para elaborar títeres utilizando material reciclado, sino que tuvieron un acercamiento a la leyenda de «Las Guacamayas» que permitió tener conocimiento acerca de mitología de la población cañari en territorio ecuatoriano. Es decir, los talleres no solo contemplaron el componente de enseñanza artística, sino que sus temáticas combinaban actividades prácticas y contenido cultural para fortalecer el sentido de identidad y valorización de nuestras raíces.

12 «Plan educativo: 'Aprendamos juntos en casa'», en la web oficial del Ministerio de Educación del Ecuador, acceso el 29 de enero de 2021, <https://cutt.ly/hjUCtEq>.

«Ruqyay de la Cordillera», taller de creación e interpretación de instrumentos andinos, permitió un acercamiento a las costumbres y tradiciones heredadas desde nuestros antepasados, de igual manera se conectó cada explicación resaltando las características culturales que se vinculan a la cultura musical. Asimismo, es relevante destacar el aprendizaje de estas expresiones sonoras en el proceso de formación de cada estudiante, ya que su valor radica en preservar las tradiciones originarias de los territorios andinos.

En el desarrollo del taller titulado «Molde-arte» se vincularon diferentes expresiones artísticas interconectadas para proyectar una visión integral del arte a través de la fotografía, realización de bocetos, técnicas de pintura y escultura. Cada sesión abordó estos temas con la consigna de que los diferentes ejercicios, técnicas y creaciones constituyen un elemento base para el avance del taller. Por ejemplo, a la par de aprender técnicas para esculpir, se enseña a crear nuestra propia porcelana fría con elementos de fácil acceso y utensilios que encontramos en casa. La atención no solo se fija en comprender técnicas, sino también en el desarrollo de la percepción y sobre todo la creatividad, puesto que para la creación de las esculturas se toman como elementos constitutivos partes de fotografías, bocetos y pinturas realizadas previamente y se crea una nueva figura, empleando diversos materiales como plastilina, porcelana fría, papel, alambre y goma; e incentivando el desarrollo de personajes y creación de historias.

En relación con lo explicado por Ana Gargallo¹³, para explorar la capacidad de creación e interpretación de la información brindada hacia el desarrollo de habilidades mentales, motrices y asociativas, el estudiante se posiciona como actor principal del conocimiento, en conjunto con la experimentación, presente en las actividades planteadas en cada taller. Los talleristas se convierten en guías de la instrucción y agentes de motivación que propician el autoaprendizaje.

13 Ana Gargallo, «La integración de las TIC en los procesos educativos y organizativos», *Educar em Revista* 34, N.º 69 (2018): 325-339.

En la siguiente tabla se muestran enlaces de los principales talleres artísticos que se han realizado dentro de esta iniciativa.

Tabla 1. Talleres artísticos y enlace a las sesiones en YouTube.

| Título del taller: | Enlace a las sesiones: |
|----------------------------------|--|
| Taller de creación de títeres | https://cutt.ly/gjuzs1z https://cutt.ly/4juzdlj https://cutt.ly/fjuzdgcg https://cutt.ly/fjuzfij |
| Taller de trabajo con plastilina | https://cutt.ly/gjuzgyt https://cutt.ly/ojuzhmh https://cutt.ly/pjuzhk2 https://cutt.ly/ejuzji5 |
| Descubriendo los colores | https://cutt.ly/jjuzkaa https://cutt.ly/sjuzkwo https://cutt.ly/7juzkcs https://cutt.ly/mjuzldl |
| Creación de libros sensoriales | https://cutt.ly/zjuzrzs https://cutt.ly/tjuzzze https://cutt.ly/tjuzz5f https://cutt.ly/5juzxp4 |
| Iniciación al grafiti | https://cutt.ly/njuzqht https://cutt.ly/hjuzqfg https://cutt.ly/mjuzwqv https://cutt.ly/fjuzwda |
| Molde-arte | https://cutt.ly/ujuzeh4 https://cutt.ly/njuzexi https://cutt.ly/8juzah3 https://cutt.ly/yjuzryk |

Es indispensable para la formación integral del ser humano la concepción de una educación artística como motor principal para el desarrollo de reflexión y diálogo, pensamiento autónomo, trabajo colaborativo, experimentación de la imaginación con un enfoque lúdico e inclusivo; elementos que abren las puertas a propiciar un espacio de profesionalización docente dentro y fuera del aula.

Vinculación virtual con la comunidad

A partir de la experiencia con el proyecto «Kit DD. HH.: Caja de Herramientas para la educación no formal de la Red Comunitaria de Defensoras y Defensores de Derechos Humanos y de la Naturaleza de Guayaquil», se realizan reflexiones sobre la perspectiva del estudiantado en sus prácticas preprofesionales con el CDH.

Desde la revisión de este caso se generan recomendaciones para la implementación de proyectos de vínculo con la comunidad en la coyuntura de la pandemia, el distanciamiento social y la educación a distancia. A sabiendas de que una efectiva vinculación con la sociedad es aquella que puede impactar positivamente al generar transformaciones y cambios en nuestras propias instituciones de educación superior (Cerbino 2020, 33).

Usualmente, se conforman por afinidad grupos de trabajo en los que cada estudiante asume roles y tareas para el desarrollo de su propuesta de talleres transdisciplinarios pedagógicos y artísticos a lo largo del semestre. Dichas propuestas son supervisadas con el apoyo del receptor de las prácticas preprofesionales, quien brinda una retroalimentación sobre las maneras de llevar a cabo asertivamente las ideas para beneficiar a las personas en los territorios, sean estas mujeres violentadas, embarazo precoz, adultas mayores, en movilidad humana o que afrontan situaciones de discriminación.

En las etapas que está pensado el Kit DD. HH. consta una «Inducción» sobre la metodología *Respiramos Inclusión*, la cual busca generar espacios inclusivos y no discriminación en las unidades educativas a través de la revisión de cuatro ejes: identidad, diversidad, justicia y cambio social. *Respiramos Inclusión* ofrece estrategias, mecanismos y técnicas para impulsar la integración y la cultura de paz.

En la «Inducción» se contó con el apoyo del psicólogo César Torres, quien trabaja para el CDH. En las sesiones con el estudiantado, el primer reto era convocar cuestionamientos sobre nuestras actitudes, comportamientos y ética social al momento de pensar en la inclusión. Debido a que esta metodología se trabaja con instituciones educativas, Torres hace un preámbulo de insumos obtenidos para facilitar la ejemplificación de conductas abusivas o intolerantes en colegios de Guayaquil. Entonces, el componente autorreflexivo sirve para responder a preguntas guías y actividades en las que surge un replanteamiento sobre eventos discriminatorios presentes en la cotidianidad.

Como facilitador he tenido la oportunidad de acompañar la sensibilización de cientos de personas de diferentes grupos sociales (edades, etnias, clases económicas, géneros, y otros) y comprobar los efectos favorables al permitirse el cuestionamiento. Cómo se dan cuenta de que reproducen patrones comportamentales de discriminación y activamente buscan generar cambio. Cómo se empoderan de sus identidades sociales y buscan voltear el orden para reclamar por un trato equitativo y justo (César Torres 2021).

Una segunda etapa es la de «Diagnóstico» para tener una panorámica actualizada en la previa del trabajo con poblaciones vulnerables. Es un momento en que se reportan las situaciones detectadas en las diferentes visitas que realiza presencialmente el CDH. Es así que se realiza un acercamiento a la realidad de

procesos de marginalización social, discriminación o negación de derechos en los barrios guayaquileños. Se nos expone que la Red Comunitaria involucra a más de 25 comunidades de la ciudad en las que se han establecido Puntos de Apoyo¹⁴ para centralizar espacios de denuncia y de acompañamiento.

Con esa información en mente, más la investigación introspectiva de la etapa de «Inducción», el estudiantado está en condiciones de un intercambio de ideas con líderes y lideresas que conforman la Red Comunitaria. Es así como somos pertinentes, a través de la captación, de la escucha de las voces del entorno, para entender y desarrollar nuestras actividades de docencia y de investigación en la UArtes en función de los intereses y demandas de la sociedad (Vega 2020, 39).

En las sesiones *online* buscamos ajustar las propuestas de los grupos de trabajo con las necesidades manifiestas por las personas, llegando a una flexibilidad de lo que puede ser hecho en las condiciones de la virtualidad.

La tercera etapa es la «Capacitación al estudiantado UArtes-UNAE», para llegar a un consenso sobre posibles contenidos en nuestro Kit DD. HH. En este momento, la guía de Johnny Molina es indispensable para tener su testimonio sobre la metodología con la que se procede en el trabajo diario con la Red Comunitaria. La perspectiva es la educación popular, favoreciendo la integración, comunicación grupal, respeto y disfrute. Es por ello que en el trato con la comunidad son comunes las dinámicas introductorias a las temáticas, los espacios de construcción de conocimientos colectivos y las actividades para la incorporación práctica de dichos conocimientos en la comunidad.

Con ese contexto, los grupos de trabajo hacen los planteamientos de sus talleres y así se puede vislumbrar que las propuestas de los talleres servirán para el refuerzo escolar y para

14 Los cuatros Puntos de Apoyo consolidados están situados en la Iglesia La Victoria – Fundación Casa de Niños Santa Teresita, en la Fundación Nurtac (Nuevo Rumbo de Técnicos y Activistas Comunitarios), en la Asociación Mi Nuevo Mundo y la Asociación de Acción Social de Coordinadores Barriales del Guayas (Acobag).

el abordaje de la violencia doméstica, no solo desde la mirada femenina sino ampliando el espectro de las víctimas.

Como complemento a esta etapa se sugieren lecturas del Plan Nacional de Desarrollo «Toda una Vida» (2017-2021), el Plan Nacional para la Movilidad Humana y la Agenda Nacional de Igualdad de Movilidad Humana para distinguir la emigración, tránsito, retorno, inmigración, refugio y desplazamiento interno de las personas en el territorio ecuatoriano, puesto que en la Red Comunitaria subsisten personas extranjeras.

Después, en la etapa de «Diseño de productos para el Kit DD. HH.», aportaría con alternativas para imaginar soluciones para empoderarnos. Las sesiones son de absoluta dedicación para el prototipado de las ideas con un enfoque de derechos humanos. Cada grupo de trabajo aplicó sus saberes y destrezas en la investigación y materialización de instrumentos que les servirían para ejecutar su proceso comunitario. Antes de impartir los talleres diseñados por el estudiantado se conocía de la situación económica y emocional de las personas beneficiarias para ajustar las dinámicas y lograr un buen desenvolvimiento y entendimiento del mensaje.

El proyecto abarcó varias áreas; por ejemplo, el desarrollo personal de la niñez con las enseñanzas de una buena nutrición. Además, el uso del títere lleva a una identificación al ofrecer soluciones a sus malos hábitos de su entorno. Dentro de lo simbólico se trabajó lo cultural e identitario por medio de la entrevista a la abuelita, quien ofreció conocimientos ancestrales en el contexto de una alimentación saludable. Y todo lo antes mencionado aporta para trabajar el área cognitiva al aprender, analizar y crear (Sandra Macas 2021).

La quinta etapa es la «Socialización». Esta consiste en actividades autónomas en la que los grupos de trabajo coordinan sesiones con las comunidades. El estudiantado asume responsabilidad del manejo de la jornada, establece una didáctica

ca y mecanismos de participación. Generalmente se expone la finalidad del taller y luego se acuerda el proceso de enseñanza-aprendizaje para que las personas se sientan cómodas en la construcción participativa de los talleres.

Al cierre del proyecto, el estudiantado realiza una coevaluación para determinar los errores o aciertos del camino recorrido. Lo fundamental es que la intervención hecha en cada semestre brinde lineamientos para un cambio radical en nuestra forma de enseñar; capaz de transformar nuestra metodología de enseñanza aprendizaje, nuestras metodologías pedagógicas (Cerbino 2020, 32).

Discusión y conclusiones

Existieron actividades que ocurrieron de forma asincrónica, es decir, el estudiantado las coordinó para completar las etapas de «Diagnóstico», «Capacitación» y «Diseño y socialización» en el proyecto del Kit DD. HH.. Esas actividades pueden ser vistas de fácil o difícil resolución, puesto que el acceso a internet toma protagonismo.

Los grupos de trabajo suelen sesionar incompletos porque una u otra persona tiene fallas en su conexión de internet inalámbrico, debido a que la cantidad de personas conectadas en ese hogar supera a lo que ofrece la banda ancha del servicio a internet; o porque la conexión de wifi de los dispositivos móviles no tiene buena recepción en determinadas localidades. Cabe recalcar que quienes usaban sus dispositivos para producir y editar contenidos didácticos no podían garantizar su calidad.

En nuestra formación para docentes tenemos que crear nuevas metodologías para facilitar un mejor trabajo, mediante cualquier modalidad que se presente en el sistema educativo, aunque una mejor manera de impartir y recibir información sea a través de la experiencia (Melanie Palomeque 2021).

Al resultar dificultosa la dinámica del trabajo, la participación entre el mismo estudiantado es limitada. Suponiendo que todas las personas mantienen un contrato de internet en sus hogares, que no necesariamente se conectan en casa de familiares o en los sitios de trabajo; o que sus planes mensuales no les posibilitan conectarse por un lapso de una a tres horas en cada sesión prevista para sus asignaturas en la plataforma Zoom, donde reciben clases sincrónicas.

Al avanzar el proyecto se han mostrado varias dificultades en grupo. Al estar acostumbrados a dar clases presenciales hubo un cambio bastante drástico, pero se pudo hacer una simbiosis sobre los conocimientos que tenemos dentro de las plataformas virtuales, darles un uso educativo y las metodologías usadas para dar clases (Daniela Alberca 2021).

Por otro lado, la salud mental del estudiantado debe ser tomada en consideración, pues se ha integrado una rutina diaria. Las largas horas con los recursos virtuales podría tornarse cansado. Las limitaciones tecnológicas se conjugan con la falta de colaboración mutua, a veces porque no están familiarizadas todas las personas que integran los grupos de trabajo; otras, porque las interacciones son breves y esporádicas, develando un compromiso parcial del estudiantado que requiere completar un proceso.

Creo que adaptarse a las clases asincrónicas se vuelve una forma de lentitud, ya que se da mucha libertad al estudiante para trabajar en grupo, lo que instiga un poco a la vaguería, por así decirlo (Edson Guamán 2021).

Con el pasar de los meses, surgen cuestiones personales que son encubiertas por el grupo de trabajo en su idea de una solidaridad entre pares. Es por eso que la comprensión y buena coordinación de los grupos es fundamental para llegar a resultados concretos en la virtualidad. Así mismo, la paciencia y el

entusiasmo del estudiantado para la búsqueda de soluciones posibles en sus talleres. Con lo cual, en un ambiente de diálogo y respeto, sin importar el lugar donde se encuentre el estudiantado, fluyen las ideas.

Es indispensable comprender que el estudiantado realiza, paralelamente, obligaciones laborales; por lo tanto, su atención está escindida. Lo que conlleva a cuestionar el tiempo de dedicación para sus prácticas preprofesionales; si no es absoluto, y se debe lidiar diariamente con diversas preocupaciones, existiría un desequilibrio en el aprendizaje y quizá poca motivación en el proyecto de vinculación con la comunidad.

Tras la investigación de campo, el estudiantado posibilitó la creación de los contenidos para sus materiales didácticos. En primer lugar, durante la implementación en el entorno digital, los probaron al interior del grupo para que, producto de sus retroalimentaciones, pudiera ser configurado de mejor manera. Un aspecto que se tenía presente era que los materiales fueran accesibles, con aquello disponible en las casas y de fácil acceso. Para tener un mejor aprendizaje y desarrollo de destrezas y pensamiento, era importante que permitieran su manipulación e interacción; por eso se agregaban explicaciones pormenorizadas.

Al momento de los talleres se usaron variados ejemplos e hicieron demostraciones en tiempo real a través de la plataforma Zoom para que no queden dudas sobre su funcionalidad. En el caso de los materiales audiovisuales se procuró un formato ligero para su rápida reproducción y difusión en redes sociales. Tal como ocurrió con los podcasts, los cuales pueden ser escuchados en estado *offline*.

Con las personas de la comunidad que no pudieron conectarse en los días del taller se realizó un grupo de WhatsApp, en donde se enviaron los recursos para que puedan revisarlos y seguir las instrucciones para su desarrollo. Por este medio, se enviaron los trabajos requeridos.

Cuando había un imprevisto no se llevaban a cabo las clases. Acudíamos a comentar lo sucedido y, de paso, brindábamos materiales audiovisuales para que no exista un desequilibrio en el aprendizaje de los talleres (Fabián Burgos 2021).

El factor imprescindible en la virtualidad es la imaginación, porque, al estar lejos, uno tiene que buscar las maneras de poder sentirse cerca. Por eso implementamos dinámicas en donde pudieron participar pese a las vicisitudes de la conectividad.

Nuestro tema era sensible; lo conveniente era hablarlo y saber lo que sentían las personas. Logramos solucionarlo a través de conversaciones por WhatsApp. En otras situaciones tuvimos que ponernos de acuerdo con una persona que fungía de intermediaria, así se definió una fecha y hora específica para la asistencia al taller. Sabían que para ese momento habrían realizado sus respectivas recargas de megas o buscarían un lugar con conectividad fija para recibir el taller (Lauri Cajamarca 2021).

Para el manejo adecuado de los talleres se requirió que cada miembro sea partícipe de la actividad para así dar a conocer su punto de vista y sugerencias, pues se necesitaba recolectar datos estadísticos. Hubo jornadas más productivas que otras, que dejaron incompleto el proceso de socialización con la comunidad; pero igualmente quedaron las evidencias. A sabiendas de que los Puntos de Apoyo de la Red Comunitaria están equipados con parlantes y computadores con acceso a internet, se dejaron los materiales en posesión del líder o lideresa de la comunidad para que pudiera distribuirlos y de esta manera, al igual que con los Talleres Artísticos, los materiales realizados se mantienen en rotación y son de libre acceso para toda la comunidad.

Bibliografía

- Acaso, María. *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata, 2009.
- Bermeo, María José y Diana Rodríguez. *Respiramos Inclusión en Espacios Educativos*. Quito: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados ACNUR, 2015.
- Booth, Tony y Mel Ainscow. *Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM, 2015.
- Cardini, Alejandra, Andrea Bergamaschi, Vanesa D'Álessandre, Esteban Torre y Agustina Ollivier. «Educar en pandemia: entre el aislamiento y la distancia social». Banco Interamericano de Desarrollo – BID, julio 2020.
- Carbino, Mauro. «La vinculación con la sociedad como eje integrador de la calidad de las funciones sustantivas de la educación superior». En *Educación Superior y Sociedad, ¿Qué pasa con su vinculación?* Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior – CA-CES, 15-34. Quito, 2020.
- Flores, Vasthi, Ismael García y Silvia Romero. «Prácticas inclusivas en la formación docente en México». *Liberabit* 23, N.º1 (2017): 39-56.
- Gargallo, Ana. «La integración de las TIC en los procesos educativos y organizativos». *Educar em Revista* 34, N.º69 (2018): 325-339.
- «Juntos aprendemos y nos cuidamos». Plan de continuidad educativa, permanencia escolar y uso progresivo de las instalaciones educativas. Ministerio de Educación. 2020.
- Lamí, Liéter, María Pérez y María Elena Rodríguez del Rey. «Las comunidades virtuales de aprendizaje: sus orígenes». *Revista Universidad y Sociedad* 8, N.º4 (2016): 93-101.
- Molerio, Liliana, Marco Vásquez y Odalys Fraga. «Las prácticas pre-profesionales virtuales en la Universidad Nacional de Educación UNAE». *Revista de experiencias pedagógicas MAMAKUNA*, N.º 16 (enero 2021): 28-38.

- Muñoz, María del Mar, María Fragueiro y María Jesús Ayuso. «La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo». *Escuela abierta: Revista de Investigación Educativa* 16, N.º1 (2013): 91-104.
- Rocha, Raquel. «El modelo educativo basado en competencias para la enseñanza del arte». *Educere* 20, N.º66 (2016): 215-224.
- Sandoval, Alicia y Linda Madriz. «Estrategias de acompañamiento virtual en un grupo de teatro inclusivo durante tiempos de distanciamiento social». *Innovaciones educativas* 22, N.º1 (2020): 200-212.
- Suárez Pinzón, Janina, Billy Navarrete, Johnny Molina y César Torres. «Vínculo con la sociedad en la UArtes: Caso Red Comunitaria de Defensoras y Defensores de Derechos Humanos y de la Naturaleza». Memorias del Primer Encuentro Nacional de Educación Superior en Derechos Humanos, 7 al 10 de diciembre 2020. Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador.
- Valdés, Ángel, Joel Angulo, Militza Urías, Ramona García y Sonia Mor-tis. «Necesidades de capacitación de docentes de educación básica en el uso de las TIC», *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* 39, (2011): 211-223.
- Vega, Silvia. «La evaluación de la vinculación con la sociedad de la universidad ecuatoriana». En *Educación Superior y Sociedad, ¿Qué pasa con su vinculación?* Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior - CACES, 35-42. Quito, 2020.
- Videla, Ricardo. «Clases pasivas, clases activas y clases virtuales. ¿Transmitir o construir conocimientos?». *Revista argentina de radiología* 74, N.º2 (2010): 187-191.
- «Vinculación de la Universidad con la comunidad, un puente hacia una sociedad responsable», en la web oficial de Dialoguemos, acceso el 28 de enero de 2021, <https://cutt.ly/LjUXZB3>.

Elaboración y aplicación de guías didácticas para la enseñanza-aprendizaje de los currículos artísticos en un entorno virtual de aprendizaje

Preparation and Application of Didactic
Guides for Teaching-Learning of Artistic
Curricula in a Virtual Learning Environment

Lisbeth Dávila Santillán¹

Docente Departamento de Nivelación
Universidad de las Artes
lisbeth.davila@uartes.edu.ec

Rosario Saona Santillán²

Docente Departamento de Nivelación
Universidad de las Artes
rosario.saona@uartes.edu.ec

RESUMEN:

Con la expansión de las comunicaciones digitales y el asentamiento cotidiano del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), ha resultado inevitable la inmersión de estas prácticas dentro de los discursos educativos y, por ende, también en los creativos. Desde ese contexto, las metodologías de enseñanza-aprendizaje se fueron adaptando a las

¹ Gestora cultural. Subdirectora JLA Colectivo de Artes y JLA Ediciones.

dinámicas socioculturales de sus propios contextos; en donde las artes no podían ser la excepción.

Sin embargo, la llegada de las TIC a las prácticas artísticas, se vinculó hacia procesos de experimentación y actos de *performatividad*, dejando de lado las posibilidades pedagógicas y comunicativas para la transmisión de conocimientos desde las artes.

Ante eso y luego de un ejercicio exploratorio en tres asignaturas prácticas, distintas en género y campo generacional, se aplicó una guía didáctica para la enseñanza-aprendizaje de los currículos artísticos en entornos virtuales de aprendizaje (EVA).

PALABRAS CLAVE: TIC, experimentación, EVA, interacción, guía

ABSTRACT:

With the expansion of the digital communications and the daily establishment of the use of information and communication technologies (TIC), the immersion of these practices within educational discourses and, therefore, also in creative ones has been inevitable. From this context, the teaching-learning methodologies were adapted to the sociocultural dynamics of their own contexts and where the arts could not be the exception.

However, the arrival of TIC to the artistic practices was linked to processes of experimentation and acts of performativity, leaving aside the pedagogical and communicative possibilities for the transmission of knowledge from the arts.

Given this and after an exploratory exercise in three practical subjects, different in gender and generational field, a didactic guide was applied for the teaching-learning of artistic curriculum in Learning Management System (LMS).

KEYWORDS: ICT, experimentation, EVA, interaction, guide

Introducción:

Las dinámicas de la educación virtual han inclinado paulatinamente la balanza que invita a la implementación de las tecnologías de la comunicación como utilitarios frecuentes para los procesos de enseñanza-aprendizaje y que, además, han ido adaptándose dentro de las prácticas artísticas como parte del discurso narrativo posvanguardias.

La pedagogía de la educación artística requiere una constante reflexión que gire en torno a cómo se concibe la práctica creativa y pedagógica, las cuales, por su conexión orgánica, dialogan intrínsecamente para así generar su propia forma de conocimiento. Dentro de esas líneas interconectadas, la educación artística permite un enfoque creativo, informativo, recreativo y de crecimiento cognitivo que contribuye al proceso de asimilación en conocimiento práctico.

Las producciones artísticas se configuran como el resultado de una relación estética y filosófica donde entran en juego concepciones desde lo cognitivo y experimental. Todas, dialogan con sensibilidades e ideologías que han constituido el desarrollo de las sociedades, indistintamente de su relación cultural. En lo concreto, podemos decir que el arte «entendido como creación» ha permitido que el ser humano «tenga la capacidad de diferenciarse del resto de las especies, pues al ser una actividad meramente social, tenemos la oportunidad de producir y admirar el arte»³.

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) han revolucionado la forma en la que nos desarrollamos y transitamos en la reestructuración que están te-

3 Pedro V. Salido-López, «La Educación Artística en el contexto de las competencias clave: del diseño a la evaluación de talleres didácticos en la formación de formadores», *Arte, Individuo y Sociedad* 29, N.º 2 (Madrid: Ediciones Complutense, 2017): 350.

<https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/54655/50993>

niendo las sociedades letradas, entendidas como aquellas que se encuentran en proceso de expansión socioeconómica. Su crecimiento ha llevado a que se incorporen en cada una de las actividades cotidianas, entre ellas, los procesos formativos.

Gracias a estos crecimientos, y a la interacción que se está generando entre tecnología, educación y prácticas artísticas; que se hace necesario y relevante la existencia de un correcto sistema de educación en donde el uso de las TIC permita crear acertadas formas de autoconocimiento y expresión en donde se inserten las prácticas y manifestaciones artístico-culturales las cuales contribuyen a la creación de conocimiento a través de la didáctica.

La didáctica encuentra al arte como esencial en el despertar consciente del estudiante, en favor de una sociedad productiva e innovadora que requiere de nuevas perspectivas artísticas y culturales; un aporte que les permita insertarse en la dinámica pedagógica. Ahí aparece la concepción y práctica metodológica para insertar los currículos de artes, en lo que refiere a asignaturas prácticas en un entorno virtual de aprendizaje.

Esta reflexión y acción no es gratuita ni tan reciente como se puede llegar a considerar. En 2017, para la Universidad de Guadalajara, Carranza Alcantar, citó a Rico sobre su proyecto de investigación en el que se analizó cómo las nuevas tecnologías han influido en el aprendizaje significativo, corriente metodológica fuertemente vinculada a las artes. Los resultados del proceso (descriptivos y con un enfoque cualitativo) tuvo como eje la aplicación de recursos de tipo bitácora, uno de los elementos o recursos para seguimiento que mejor se ha adaptado a las metodologías de enseñanza aprendizaje en las asignaturas de artes.

Este modelo de bitácora o registro diario permite la triangulación de datos a partir de:



Tabla 1. Fuente: elaboración propia a partir de clase y metodología de Joaquín Serrano; Hernán Zúñiga y Jefferson Cabrera en las asignaturas: Taller de Dibujo, Taller de Grabado y Taller de Escritura respectivamente.

Esta triangulación contrasta con la propuesta de Carranza, a fin de delimitar los resultados del ejercicio de triangulación con el objetivo de dar validez y confiabilidad en el uso del recurso tecnológico; y desde el que se permite coincidir con Carranza en que «las tecnologías en el aula promueven el trabajo autónomo y las actividades significativas, haciendo posible que se cumplan los objetivos de aprendizaje»⁴, las cuales se cumplieron con éxito en los tres cursos que pasaron de lo 100 % práctico-presencial, a una modalidad 100 % práctica y virtual.

El diseño del proceso didáctico en Entornos Virtuales de Aprendizaje

Para comprender cómo se ha estudiado este proceso, es necesario identificar que el estudio recogió la información teórica y práctica de tres modelos pedagógicos con similitud metodológica, que se aplicaron dentro y fuera de la Universidad de las Artes en Entornos Virtuales de Aprendizaje con estructura institucional y privada. La selección se originó por el acceso que se tuvo a los cursos, debido a que, en los tres casos, estos cum-

4 María del Rocío Carranza Alcantar, «Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa?» en *Apertura* vol. 3 (Universidad de Guadalajara, 2012). <http://udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/198/213>

plieron un ciclo de actualización docente llevado a cabo entre los meses de abril, mayo y junio de 2020; tanto en un paraguas institucional y actualizando su proceso con capacitaciones externas planificadas desde la especialización docente de Lisbeth Dávila (coautora de este cuerpo de texto).

La integración de las prácticas artísticas en los procesos tecnoeducativos «surge por la necesidad de perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje, donde la asociación de la tecnología y pedagogía es fundamental para el proceso de conocimientos adquiridos, así como para su aplicación»⁵ y que en general, es la cualidad agregada que se detectó en los tres cursos estudiados y seguidos.

El pedagogo Jaume Carbonell (España, 1947) presenta un amplio listado de recursos y materiales curriculares desde una lógica innovadora donde cada perspectiva educativa requiere sus propios recursos, independientemente de la cantidad, sino que toma en cuenta el uso que estos pueden proveer. Afirma que, al referir el uso de tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje, es importante recordar que estas, al igual que en la lógica de innovación, «se basa en la interacción de lenguajes y procesos, más no en un libro digitalizado, mucho más cuando contamos con un Entorno Virtual de aprendizaje idóneo para generar el proceso educativo».⁶

Consuelo Belloch, investigadora y especialista en comunicación y desarrollo de aprendizajes dentro del campo digital, al hacer referencia a los procesos de diseño instruccional enfatizó que cuando se tenga como objetivo el desarrollo o creación de un contenido de aprendizaje, es «indispensable realizar un

5 Manuel Fondos Garrido, «Formación basada en las Tecnologías de la Información y Comunicación: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje», (tesis doctoral, Tarragona Universitat Rovira I Virgili, 2003), 22, https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8909/Etesis_1.pdf

6 Jaume Carbonell Sebarroja «Colectivo Escuela Abierta» en *Pedagogías del Siglo XXI, alternativas para la innovación educativa* (Barcelona: Octaedro Editorial, 2015), 79. http://investigacionpedagogicaunam.weebly.com/uploads/1/0/8/8/10888154/pedagog%C3%84s_del_siglo_xxi__alternativas_para_la_innovaci%C3%B2n_educativa_-_jaume_carbonell_sebarroja_-_2015_.pdf

diseño instruccional que se adapte a las necesidades del currículo, contexto, estudiantado, entre otros»⁷. Sumado a esto, el aprendizaje holístico, el alcance es enorme tomando en cuenta que, no solo motiva a nuevas prácticas en el aula, sino a cambios positivos en el diseño instruccional y en los currículos. Por ello, resulta apropiado considerar al modelo ADDIE junto con los eventos instruccionales de Gagné que propician métodos de instrucción en entornos virtuales apropiados.

Tabla 2. Tabla guía para el Desarrollo de Contenidos. Fuente: Elaboración propia.

| Fases del DI | Aspectos por considerar |
|---------------------|--|
| Análisis | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis del contexto (Entorno de aprendizaje y de aplicación) • Análisis de las metas educativas • Definición de los objetivos instruccionales • Análisis de los aprendices • Análisis y organización del contenido (Currículo). • Planteamiento de las características de los materiales (Información verbal, habilidades cognitivas, psicomotoras, actitudinales, etc.). |
| Diseño | <ul style="list-style-type: none"> • Formulación de las estrategias didácticas (Actividades pre instruccionales, presentación del contenido, participación, evaluación, seguimiento y retroalimentación). • Definición de los recursos y herramientas (De apoyo y orientación, de comunicación y colaboración, de contenidos y actividades, de reflexión y demostración). |
| Desarrollo | <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar, evaluar y mejorar el diseño en el entorno virtual de aprendizaje |
| Implementación | <ul style="list-style-type: none"> • Capacitación previa al estudiantado de ser necesario. • Ejecución del curso. |
| Evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Necesaria en cada una de las fases del DI. • Confirmar la claridad de acceso y uso de recursos. • Resultados alcanzados y temporalidad adecuada. • Retroalimentación y cambios de mejora. |

⁷ Consuelo Belloch, «Diseño instruccional», Universidad de Valencia (Valencia: UTE, 2017), 11 <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>



Ilustración 1: Ciclo de aprendizaje en los Entornos Virtuales.
Fuente: Elaboración propia.

El diseño de un proceso didáctico permite que las prácticas creativas se inserten en un ambiente de aprendizaje donde es posible la expresión y desarrollo de habilidades, desde lo abstracto, hasta lo figurativo a partir de una secuencia metodológica en donde dialogan, además, empatía y comunicación asertiva.

A su vez, teniendo en cuenta que la educación artística contribuye a un desarrollo próspero del pensamiento crítico, a la creatividad y al desenvolvimiento social, debido a que:

(...) integra, sensibiliza al sujeto e incrementa la capacidad del intelecto lo que a su vez puede generar visión para la absorción de conceptos y así, conciliar la relación entre teoría y práctica.⁸

⁸ Andrea Rubio Fernández, «Cuatro estrategias didácticas basadas en arte contemporáneo: El proceso educativo como obra de arte a través de Metodologías Artísticas de Enseñanza-Aprendizaje», *ANIAY- Revista de Investigación en Artes Visuales* 67, N.º 3 (Universidad de Granada, 2018). <https://polipapers.upv.es/index.php/aniav/article/view/10116/10551>

Tener como guía un recurso estructurado desde el ADDIE permite manifestar una óptima exteriorización de lo compartido durante las sesiones de educación en un EVA. Es así como la función principal de las guías didácticas en la virtualidad tiene que ver con la especificidad de actividades y con la visualización de estas a partir de operaciones básicas pero complejas (sin relación con la construcción en lenguajes de programación). Los recursos didácticos por utilizar deben considerar el tiempo y definir los criterios e instrumentos de evaluación, todo esto acorde al proceso didáctico con la finalidad de que el estudiante pueda generar su propio aprendizaje, proponer metas y presentar técnicas de estudios, tales como: subrayado, mapas conceptuales, esquemas mentales, lluvia de ideas, entre otros.

Metodología visual

Este modelo de aprendizaje implica diversos factores que influyen en el estudiante y que requieren que se capte su atención desde su primera visita o experiencia dentro de un EVA, por ello, es necesario generar una estructura visual donde se evidencia la intensión del docente por recordar al estudiantado que la clase, a pesar de ser virtual, será dinámica y conservará aspectos visuales propios de la presencialidad.

Microportadilla

General



Taller de Artes Gráficas
Eloy Alfaro
modalidad virtual SB3000
Hernán Zúñiga Albán

Este programa didáctico pretende potenciar los recursos creativos de los alumnos en estas circunstancias de aislamiento y distancia social, a causa de la pandemia viral que nos ha tocado enfrentar en la comunidad universitaria.

Debemos producir arte gráfico sin el uso de la prensa del Taller de Grabado. Nuestra experiencia sabe que es posible, por antecedentes pedagógicos previos, como servicio a la comunidad, habiendo creado talleres de expresión gráfica con impresión manual en sectores marginales vulnerables.

Ilustración 2. Microportadilla. Taller de Artes Gráficas. Docente: Hernán Zúñiga Albán. Asignatura de la Escuela de Artes Visuales B2020.

La generación de una portada, o portadilla, donde reposen elementos de interactividad, le permite al docente mantener la idea viva de que se está interactuando en el espacio; a su vez, el estudiantado siente que es parte del nuevo hábitat virtual en el que se encontrará desempeñando sus actividades formativas durante un periodo académico.

La disposición de esta se recomienda en el espacio superior o de inicio de las actividades; y que, a su vez, represente como un espacio de bienvenida para las/los usuarios que participarán del taller. El uso de este tipo de recursos forma parte de la formulación de las estrategias didácticas dentro de las actividades instruccionales, puesto que se configura como una especie de epígrafe para quienes participan del taller/curso/seminario.

Recursos interactivos: la sensación de salir del EVA

El arte es, sin lugar a duda, el resultado de la capacidad del hombre para expresarse, percibir, explicar y afectar. De manera que no provoque alteraciones o cause daño al mundo real en el que vivimos. Probablemente, esa sea la razón por la que el ser humano ha podido expresar muchas cosas: sentimientos, hechos, juicios y conocimientos.

Siguiendo esa corriente de pensamiento, pensar en recursos interactivos es esencial al momento de traducir un elemento presencial a la virtualidad. Para ello, se propuso el uso de recursos externos que permitan la descentralización de contenido multimedia, con el objetivo de aligerar el curso; pero también para generar la sensación de exterioridad dentro de un EVA, pues, la permanencia dentro de un solo espacio no garantiza el interés apropiado por parte del estudiantado.



Ilustración 3: Adaptación de recurso interactivo para la asignatura Proyecto Transdisciplinar, desde el laboratorio de escritura de Jefferson Cabrera Amaiquema. UArtes A2020.

El diseño y uso de este tipo de recursos permite que la herramienta sea utilizada para impulsar una forma de expresión artística que dialogue con los lenguajes visuales que contemplan las generaciones de entre 18 y 25 años, dando un aspecto de amplitud dentro de un espacio cerrado (como en los recursos de videojuego RPG); y en donde es posible valorar y experimentar con la estética, la creatividad y la virtualidad.

A su vez, este tipo de recursos permite conjugar sus criterios de visualización con los de almacenamiento. De esta forma, se tiene acceso a sistemas de comunicación fuera del EVA, archivos adicionales, grabaciones y otros recursos que asemejen a la experiencia de encontrarse en una interacción con el/la docente y los espacios que pudiesen percibir dentro de una presencialidad.



Ilustración 4: Repositorio Combinado: Portadilla y exploración externa. Nuevos Medios Prácticas y Perspectivas Críticas, Lisbeth Dávila, UArtes 2021.

El uso de estos recursos ayuda a crear una sinergia entre educador y educando, pues facilita la exploración, e incluso la retroalimentación. Además, permite incorporar material que el/la docente considere obligatorio para el desarrollo de su curso/taller/seminario, pero con elementos visuales que resulten dinámicos para amenizar la presencia dentro del EVA.

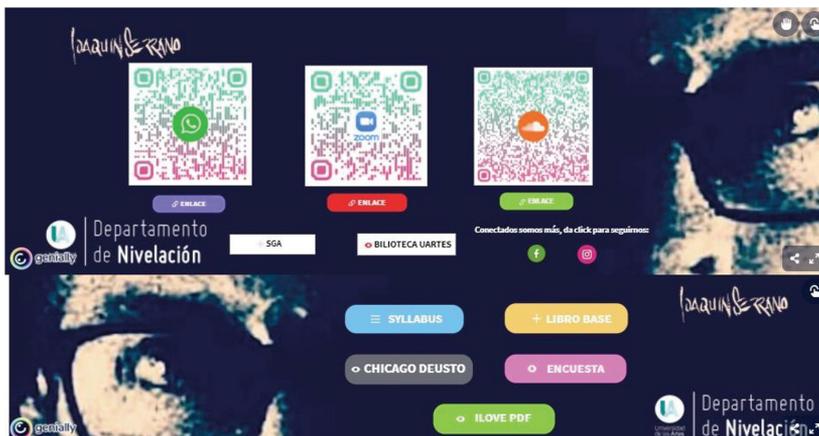


Ilustración 5: Recurso interactivo mixto: curricular de Artes Visuales, Joaquín Serrano Macías, Universidad de las Artes.

Rúbricas de evaluación

Uno de los aspectos esenciales para poder traducir desde lo práctico a lo virtual, es el factor rúbrica. José Guillermo Martínez-Rojas comenta que las rúbricas deben poseer tres características clave:

- Criterios de evaluación en donde se evidencian los factores que determinarán la calidad del trabajo de un estudiante (indicadores o guías).
- Definiciones de calidad que provean una explicación detallada de lo que el estudiante debe realizar para de-

mostrar sus niveles de eficiencia, para alcanzar un nivel determinado de los objetivos y que además deban proporcionar una retroalimentación.

- Estrategias de forma y fondo en donde se consideran cuatro niveles: desempeño ejemplar, desempeño neutro, desempeño en desarrollo y desempeño incipiente.⁹

Estas rúbricas se insertan como parte de los procesos metodológicos que permiten entender qué es lo que se va a hacer y cómo se hará. De esta forma, existe una retroalimentación intrínseca entre lo que se requiere y lo que podría ser una consulta por parte del estudiantado.

La rúbrica además permite que se establezcan de forma clara los criterios con los que el/la docente evaluará los procesos creativos a través de criterios descriptivos pero flexibles. Para estas rúbricas es necesario que se especifiquen las cualidades que debe tener cada uno de los elementos a ser calificados. Estas cualidades deben definirse y describirse con la mayor amplitud posible y se recomienda que su detalle se realice con oraciones cortas, de esta forma se evita un cuestionamiento por características interpretativas (subjetivas).

Tabla 3: Formato de rúbrica para la evaluación de proyectos finales en asignaturas prácticas. Lisbeth Dávila. Nuevos Medios, UArtes, A2020.

| CRITERIO | DESCRIPCIÓN | PUNTUACIÓN | | | |
|----------------------|---|------------|-----|-----|------|
| | | 25% | 50% | 75% | 100% |
| Título | Aparece en formato destacado ¹ . Tipografía legible. Su margen está proporcional a la estructura del <i>blog</i> . | | | | |
| Cantidad de entradas | Se evidencian las cuatro temáticas ² revisadas a lo largo del semestre. El número de entradas puede variar de acuerdo a las particularidades de cada proyecto, sin embargo las entradas deben ser individuales. | | | | |

⁹ José Guillermo Martínez-Rojas. «Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso», *Avances en Medición*, 2008, N.º 6, 129-138 <https://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/construccion-y-uso-de-rubricas-de-evaluacion.pdf>

| | | | | | |
|---------------------------|---|--|--|--|--|
| Calidad de entradas | Claridad en la descripción del contenido cumpliendo con los criterios de comunicación y referencia dentro de internet. | | | | |
| Aspecto visual y estética | Mantener un balance entre la tipografía, color de esta y espacio sobre el que se está trabajando. El uso de <i>widgets</i> ³ será evaluado como complemento pues este varía de acuerdo a la plataforma que se usara para la publicación del <i>blog</i> ⁴ . Debe guardar relación de proporción de espacio entre las indexaciones multimedia y las descripciones. | | | | |
| Ortografía y gramática | Se evalúa el correcto uso de las verbalizaciones, gerundios y puntuación. | | | | |

Proceso de sistematización

Para medir la confiabilidad de los resultados, junto con dos de los artistas con quienes se aplicó el instrumento de guía, J. Serrano & J. Cabrera se exportó los resultados de sus cursos y se sometió el contenido al análisis de dos mitades de Spearman-Brown en donde se obtuvo la siguiente información:

Tabla 4: Diseño de muestra. Fuente: L. Dávila.

Procedimiento de dos mitades (división de ítems en pares e impares)

1.º Se calcula el índice de Correlación (Pearson)

$$r = \frac{n(\sum AB) - (\sum A)(\sum B)}{\sqrt{[n(\sum A^2) - (\sum A)^2][n(\sum B^2) - (\sum B)^2]}}$$

2.º Corrección de 'r' con la ecuación de Spearman-Brown

$$R = \frac{2r}{1+r}$$

| Ítems Sujetos | I | II | III | A | B | AB | A2 | B2 |
|--------------------|-----|----|-----|-------------|------------|---------------|---------------|--------------|
| Subrayado | 120 | 96 | 150 | 270 | 96 | 25920 | 72900 | 9216 |
| Mapas mentales | 95 | 90 | 145 | 240 | 90 | 21600 | 57600 | 8100 |
| m. conceptuales | 95 | 85 | 120 | 215 | 85 | 18275 | 46225 | 7225 |
| Esquemas | 86 | 76 | 109 | 195 | 76 | 14820 | 38025 | 5776 |
| Lluvia de ideas | 14 | 11 | 16 | 30 | 11 | 330 | 900 | 121 |
| H5p | 120 | 96 | 150 | 270 | 96 | 25920 | 72900 | 9216 |
| | | | | 1220 | 454 | 106865 | 288550 | 39654 |

n 6
n (ΣAB) 641190
(ΣA) (ΣB) 553880
Numerador **87310**

n (ΣA²) 1731300
(ΣA²) 1488400
n (ΣA²)-
(ΣA)² 242900

n (ΣB²) 237924
(ΣB)² 206116
n (ΣB²)-
(ΣB)² 31808

Producto 7,73E+09
Raíz cuadrada 87898,60

Índice de correlación de Pearson

(r): **0,99**
Corrección según Spearman-Brown (R): **1,00**

2r / (1+r)

Entre más cerca de 1 está **R**, más alto es el grado de confiabilidad

Cada una de estas actividades correspondió a los diferentes apartados anexados a esta propuesta reflexiva y te resultarán de un proceso de formación dentro de las dinámicas de virtualidad. El proceso de llevar cada una de estas pautas a la práctica, requirió de una evaluación continua y de un margen de prueba y error en donde resaltaron las metodologías y didácticas de cada artista, a quienes se les realizó el seguimiento.

Este modelo de guía continuará un proceso de aplicación pensando en cómo se van reformando y reconstruyendo las acciones de enseñanza-aprendizaje en las artes, sobre todo en un futuro que cada día se apega más al uso de Entornos Virtuales de Aprendizaje y que no debe significar un tropiezo en el desarrollo de la educación en artes.

Agradecimientos

A los docentes de la Universidad de las Artes: Joaquín Serrano Macías y Hernán Zúñiga Albán, ambos de la Escuela de Artes Visuales.

Al artista independiente y docente: Jefferson Cabrera Amaiquema, graduado de la Universidad de las Artes promoción II 2020 quien aplicó el curso durante su estancia universitaria.

Bibliografía

- Belloch, Consuelo. «Diseño Instruccional». Universidad de Valencia. Valencia: UTE, 2017, 11. <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>
- Carbonell Sebarroja, Jaume. «Colectivo Escuela Abierta». *Pedagogías del Siglo XXI, alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro Editorial, 2015.

http://investigacionpedagogicaunam.weebly.com/uploads/1/0/8/8/10888154/pedagog%C3%8Cas_del_siglo_xxi_alternativas_para_la_innovaci%C3%B2n_educativa_-_jaume_carbonell_sebarroja_-_2015_.pdf

Carranza Alcantar, María del Rocío. «Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa?». *Apertura* 3 (2012). <http://udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/198/213>

Fondos Garrido, Manuel. «La didáctica como marco de referencia». *Formación basada en las Tecnologías de la Información y Comunicación: Análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Tarra-gona: Universitat Rovira I Virgili, (2003): 22. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8909/Etesis_1.pdf

Martínez-Rojas, José Guillermo. «Las Rúbricas En La Evaluación Escolar: su construcción y su uso». *Avances en Medición* N.º 6 (2008): 129-138. <https://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/construccion-y-uso-de-rubricas-de-evaluacion.pdf>

Rubio Fernández, Andrea. «Cuatro estrategias didácticas basadas en arte contemporáneo: El proceso educativo como obra de arte a través de Metodologías Artísticas de Enseñanza-Aprendizaje». *ANIAY-Revista de Investigación en Artes Visuales* 67, N.º 3 (Universidad de Granada, 2018): 67-79. <https://polipapers.upv.es/index.php/aniav/article/view/10116/10551>

Salido-López, . «La Educación Artística en el contexto de las competencias clave: del diseño a la evaluación de talleres didácticos en la formación de formadores». *Arte, Individuo y Sociedad* 29, N.º 2 (Madrid: Ediciones Complutense, 2017):350. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/54655/50993>

Una aproximación a la educación expandida

Pedro Mujica

Universidad de las Artes
pedro.mujica@uartes.edu.ec

RESUMEN:

Esta investigación pretende constituir un recorrido en torno a la educación expandida como parte de la investigación realizada para el programa doctoral de producción e investigación en Artes de la Universidad Politécnica de Valencia, España. La investigación sobre la educación expandida está dividida en tres grandes bloques temáticos; un primer subcapítulo que se aproxima al ámbito conceptual sobre el concepto de la educación expandida; una segunda parte sobre las dimensiones de la educación expandida, sus características y didácticas. Para finalizar, se hacen unos estudios de caso con propuestas relacionadas a la praxis propia de la educación expandida. Teniendo como conclusión aspectos generales que logren categorizar y diferenciar esta práctica educativa.

PALABRAS CLAVES: Educación expandida, didácticas, didácticas expandidas, tecnologías educativas.

1. ¿Qué es la educación expandida?

Los críticos de la educación expandida indican algunas debilidades sobre las prácticas mismas y por ende del concepto de la Educación Expandida, algunos autores como Fueyo Gutiérrez, Braga Blanco, Fano Méndez (2015), señalan sobre los aprendizajes expandidos como procesos de participación social,

los cuales, aunque no son exclusivos de la educación expandida y se suscriben a la tradición de los estudios de pedagogías, en el caso de la educación expandida se constituyen una redefinición y síntesis de varias didácticas de varias escuelas pedagógicas que se resignifican como quehacer educativo.

Se ha indicado que la teoría de la Educación expandida, su relato teórico ha tenido un débil respaldo por parte de las investigaciones desde el ámbito académico y de la investigación educativa para validarla. Vale decir que su mayor exposición en los campos de la investigación, surge en el congreso de Zemos98 del 2009, pero el furor teórico y práctico en torno al tema se ha ido debilitando a lo largo de estos años.

Es clave el trabajo de investigación de Alejandro Uribe Zapata y su comprobación del estado del arte de la educación expandida. En ese trabajo de investigación llamado «Concepto y prácticas de educación expandida: una revisión de la literatura académica», el autor logra definir con datos estadísticos el interés de la academia educativa en torno al concepto y las prácticas reconocidas como parte de la educación expandida. Zapata (2017) recoge un aproximado de 160 registros entre los años 2000 al 2017, teniendo la producción más importante en los años 2015-2016; el material se distribuye entre «artículos de revistas, conferencias, materiales de trabajo, capítulos de libro y tesis»¹.

La educación expandida, como toda formación teórica, se constituye como un proceso dialéctico en conformación. Es importante destacar la reflexión que García y Padilla plantean en su investigación las propias didácticas expandidas:

[...] Pero, reconozcámoslo, estas formas de aprender no son nuevas. Al contrario, son propias del ser humano. Lo novedoso es que hasta ahora se escondían en los márgenes, en la perife-

1 Alejandro Uribe-Zapata, «Concepto y prácticas de educación expandida: una revisión de la literatura académica» (El Ágora USB, 2018), 280.

ria del sistema educativo, ya fuera porque lo que se aprendía no tenía cabida en lo formal, ya fuera porque lo formal no colmaba el anhelo de los aprendices. En fin, lo cierto es que en Internet lo que siempre fue marginal (la copia, la peña, el remiendo y el aficionado) se hace ahora visible con la dignidad de lo auténtico. Y es que copiar, mezclar, reciclar, reusar son actividades que demandan capacidad para elegir y, en consecuencia, implican una formación previa. Y, desde luego, una comunidad capaz de contrastar, movilizar y acumular un fondo común de saberes accesibles y prácticos.²

El concepto de la educación expandida en los últimos años ha tomado fuerza como praxis educativa, y seguramente se ha reforzado por los tiempos más complejos relacionados con la pandemia del COVID-19. Este término está muy cercano a otros campos educativos; uno de ellos es la educomunicación, entendido como el campo de la praxis donde se interrelacionan los campos de la educación y de la comunicación; este campo teórico/práctico en torno a la didácticas educativas y los medios de comunicación se complejizan con la llegada de la web y redes sociales, según Aparicio:

[...] en los últimos años se ha impuesto a través de la industria del conocimiento una forma determinada de entender y estudiar la educomunicación. A partir de la globalización de la economía y de las tecnologías de la información y de la comunicación (fines de los ochenta e inicios de los noventa del siglo XX), se estandarizaron y expandieron los modelos anglosajones que se convirtieron en el pensamiento hegemónico para abordar este campo de estudio [...]³

2 Antonio Lafuente y Tiscar Lara, «Aprendizajes situados y prácticas procomunales» *Revista de Sociología de la Educación-RASE* 6(2) (2017): 168-177.

3 Roberto Aparicio, *Educomunicación: más allá del 2.0* (Gedisa: Barcelona, 2010), 11.

Otro componente importante de donde se puede sustentar el campo de la educación expandida, es en el *aprendizaje a lo largo de la vida*, como lo indica Belando–Montoro:

El aprendizaje a lo largo de la vida es una forma global de entender el aprendizaje, un principio en el que se basa la organización de una estructura y unos contenidos de aprendizaje y supone un proyecto que comprende todas las posibilidades de formación sobre cualquier ámbito de conocimiento y en cualquier momento de la vida de una persona.⁴

En este campo, se entrecruza la máxima expuesta por Juan Freire:

Aprendemos todo el tiempo, nuestra supervivencia se basa en nuestra capacidad de adaptación del entorno; necesitamos entender el mundo para poder desarrollar nuestras vidas en él. Y aprendemos de forma expandida⁵.

Otro proceso que constituye parte esencial en la educación expandida a nivel teórico/práctico tiene que ver con la educación popular, como una concepción educativa que, en oposición a lo denominado como educación bancaria, asume la formación del educando y su contexto social; desde los principios de la participación como una didáctica dialógica desde el sujeto educado/oprimido para comprender el mundo integralmente y desde los engranajes del poder, contemplando la formación en prácticas populares, culturales y sociales al tener como eje la conciencia de clases.

El pensamiento complejo es otro de los componentes que forman parte de la constitución genética de la educación ex-

4 María Belando–Montoro, «Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes» *Revista iberoamericana de educación* (2017): 232.

5 Juan Freire, «Educación expandida y nuevas instituciones: ¿Es posible la transformación?» en *Educación expandida* (Sevilla: Zemos98, 2009), 67.

pandida, como mirada en torno al pensamiento abarcador de los fenómenos sin perder de vista el Holismo ontológico de lo específico, comprendiendo a la educación como una gran red de relaciones entre las partes y el todo. Uno de los valores del pensamiento complejo es la incertidumbre, lo que en el campo de la educación expandida es parte de la comprensión misma de los procesos de aprendizajes no lineales y multidimensional, según Edgar Morin: «Estamos condenados al pensamiento incierto, a un pensamiento acribillado de agujeros, a un pensamiento que no tiene ningún fundamento absoluto de certidumbre. Pero somos de pensar en esas condiciones dramáticas»⁶.

También el aprendizaje abierto y flexible es un complemento que entra en la didáctica expandida, se suscribe a la libertad del educando sobre sus propios procesos de aprendizaje dentro de una variedad de oportunidades. Estas decisiones que se comprenderán como procesos de creación y gestión del conocimiento, afectan los aspectos relacionados al aprendizaje; por ejemplo, la selección de contenidos o competencias, métodos, lugar para aprender, cuándo aprender, con quién aprender, entre otras tramas relacionadas a sus posturas definidas en el proceso educativo.

Se tiene en cuenta que la Educación Expandida es un concepto fronterizo, que bordea los lindes de la educación formal y tiene como premisa lo que Uribe-Zapata (2018) indica como una educación que se experimenta no solo en un tiempo/espacio determinado, que se distancia de la educación formal que conocemos y valora las lógicas de las tecnologías digitales y nuevos medios de difusión como las redes sociales, pero sin dejar de lado sus posibilidades aproximadas al constructivismo. La Educación Expandida se convierte, entonces, en una praxis reflexiva en torno a cómo aprendemos en este tiempo en el que lo territorial y lo virtual viven vidas en común y en ocasiones se entrecruzan.

⁶ Edgar Morin y Marcelo Pakman, *Introducción al pensamiento complejo* (Barcelona: Gedisa, 1994), 101.

El término de Educación Expandida toma popularidad en el congreso que ocurrió en Sevilla, llamado Zemos98 que se llevó a cabo el 22 al 28 de marzo de 2009. Ese congreso reunió personalidades tales como: Javier Echeverría Ezponda, Juan Freire, Jesús Martín Barbero, entre otros. Alejandro Uribe Zapata (2017) indica que el congreso inició desde una temática general que giraba en torno a lo audiovisual, se fue complejizando, capitalizando una reflexión sobre la educación y la cultura en los nuevos escenarios digitales. En el congreso señalado se evidencia que la Educación Expandida es un término que arroja y redefine en su ecología educativa, dinámicas de la tradición teórica que confluye en torno a los aportes de la pedagogía crítica, la educación constructivista, el pensamiento complejo, la educación popular, el pensamiento sistémico, entre otros.

La educación expandida es un término no posicionado en la academia y sin pretensiones normativas o prescriptivas. Es más, una idea provocadora de origen festivo y una invitación a reflexionar sobre la educación en el contexto de la cultura digital, que un esquema ordenado o modelo funcional que se pueda aplicar a rajatabla en diversos escenarios educativos. Por ello, las diversas definiciones que se han ofrecido al respecto son tentativas, deliberadamente flexibles y siempre predisuestas a las reelaboraciones.⁷

Si vemos el nacimiento del concepto de la Educación Expandida en el contexto sociohistórico del año 2009, en el marco del congreso señalado, podremos ver que habían transcurrido cuatro años del nacimiento de YouTube, el 14 de febrero del 2005, como plataforma colaborativa entorno al audiovisual en la web; cinco años de Facebook como red social para compartir información, que nace en febrero del 2004; tres años de Twitter como una red informativa de mensajería de corta longitud, que

⁷ Uribe-Zapata, «Concepto...», 279.

nace el 21 de marzo del 2006. En ese mismo año, 2009, hace su aparición WhatsApp como aplicación de mensajería instantánea para teléfonos inteligentes, y todavía no entraban en el entramado de las redes sociales Instagram, red social para compartir fotografías y vídeos con otros usuarios, que nace en el 2010; mismo año que nace Pinterest, plataforma para crear y administrar tableros personales temáticos de imágenes, entre otras cosas. Esto por nombrar algunas de las redes más representativas. Otro factor importante en el aspecto tecnológico es la aparición de la tecnología celular de pantalla táctil, en el 2006, que iniciaría una revolución, ahora conocida tanto en las redes sociales como en las plataformas virtuales y teniendo como eje el *software* libre.

Entonces, la reflexión en torno a la Educación Expandida en el seno del congreso de Zemos98 tiene como contexto el perfeccionamiento de la web 2.0, que surge en 2006, y es una segunda generación que superaba la web 1.0; basada en comunidades de usuarios, el uso de redes sociales, elaboración propia de contenidos, entre otras características, como fórmula para el intercambio de información y conexión entre personas y el posterior tránsito a la web 3.0; conocida como la «red semántica», que se caracteriza por ser una red más activa en torno al mercado corporativo, ya que da especial importancia a las bases de datos y la creación de una plataforma en función de las aplicaciones celulares en lo que se denomina *Non-browser* (sin navegador). Igualmente, destaca el uso de la inteligencia artificial, la web geoespacial entre otros temas.

Eso explica la gran importancia que, en el congreso señalado, toman las nuevas tecnologías, y que en la mayoría de las didácticas implicaría un signo que identificaría a la educación expandida con sus prácticas. En torno a esa realidad, Juan Freire (2009) evidencia un dilema para la educación del siglo XXI; o la educación formal continua ausente en la fuerza que ha adquirido la formación informal en los jóvenes, o asumir esos

espacios de la educación informal como parte de la experiencia educativa institucional considerando la manera en la que el internet está transformando la sociedad y el aprendizaje en saberes compartidos.

El término de Educación Expandida es relativamente joven; no cuenta todavía con un corpus teórico constituido, pero esto podría significar su gran ventaja como praxis educativa, ya que permite establecer parámetros flexibles en tiempos donde los procesos sociales están en constante transformación. La Educación Expandida se establece en corrientes de pensamiento fronterizo, caracterizando su praxis educativa en el navegar por diferentes corrientes teóricas y didácticas que permitan reflexionar el momento histórico del educando, como lo señalaría Martin Heidegger: estar-siempre-en el mundo.

Las características de la Educación Expandida responden a hacer una relectura crítica a la educación formal para conformar didácticas y procesos educativos desde la educación no formal, y en especial en el campo de la web 2.0, desde las compuertas de los nuevos conocimientos que ofrece el siglo XXI. Sobre las pedagogías innovadoras, Carbonell (2015) indica que la mayoría tienen posturas críticas delante del sistema educativo tradicional, con señas de esta nuevas formas de pedagogías enfatizando en la cooperación y la democracia participativa, una educación transformadora tanto en el ámbito educativo formal como en el campo de lo social, una íntima relación sobre su entorno, una mirada integradora y globalizada como postura contra la fragmentación del conocimiento, y una postura crítica en torno a la igualdad social.

Eso coloca como tema la crisis de la escolaridad frente a todo el estamento educativo de las sociedades del siglo XXI. Carbonell (2006) nos propone, a grandes rasgos, que los modelos pedagógicos del siglo XXI se formulan por medio del movimiento de Escuela Nueva o pedagogía progresista, como la iniciadora en el siglo XIX de un replanteamiento de la escuela tradicional y es motivadora de varias innovaciones importantes a lo largo del siglo XX. Las pedagogías críticas, en relación a una reflexión política de la educación, que responde a toda una

tradición teórica dentro del pensamiento crítico, propone una mirada sobre una educación liberadora. También, algunos aspectos de la enseñanza constructivista donde el educando y el educador construyen un diálogo propio en la cimentación de un aprendizaje y sentido. El IAP es un enfoque de investigación en comunidades que enfatiza la participación y la acción en todas las fases y procesos, y un largo etcétera.

Barbero va más allá todavía y plantea una desubicación de la institución educativa, «el lugar donde estudiar puede ser cualquiera; una fábrica, un ancianato, una empresa, un hospital, los grandes y pequeños medios y en especial el internet»⁸, la deslocalización/destemporalización donde los espacios de la educación tradicional son desacralizados como instituciones que monopolizaban los saberes. El libro ya no es el eje central del conocimiento, el cual determinaba un aprendizaje esquemático y lineal, descentrando el texto impreso como eje transversal de la educación. Y por último, se intensifica el aprendizaje continuo a lo largo de la vida, tanto en el ámbito local como global, vinculado a las TIC (tecnologías de la información y comunicación), TAC (tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento), TEP (tecnología para el empoderamiento y la participación) y experimentaciones en el ámbito educativo.

Por lo tanto, la crisis educativa se evidencia en tres grandes cambios. Según Barbero (2009); el primero marca el nacimiento de un ecosistema comunicativo que supera la mirada lineal del aprendizaje escolar; el segundo, constituye el desfondamiento del sistema escolar, que ya no articula los tres espacios claves en la sociedad: la trasmisión de la herencia cultural, la capacitación para un campo laboral y la formación de ciudadanos. El tercer cambio, según el autor, es la devaluación de la escuela pública.

Teniendo en cuenta la postura de Barbero, existen también otras consideraciones que se pueden aportar para pensar los sistemas educativos en una sociedad que, si se parte de la

8 Jesús Martín-Barbero, «Ciudad Educativa: De una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos», en *Educación Expandida* (Sevilla: Zemos98, 2009), 115.

revolución digital, nos plantea un entorno educativo en el contexto de lo que Castells (2005) determinaría como una globalización asimétrica, que «[...] favorece ciertos grupos de interés y ciertos valores»⁹.

En principio, suscribir un concepto tan potente como la Educación Expandida solamente a las nuevas tecnologías y las nuevas ecologías comunicacionales también plantea problemas en torno al educando. En la actualidad, el conocimiento se instituye y se comparte en redes, se conforman procesos interactivos desde la inmediatez, en inteligencias compartidas, en un voraz acto de consumo dentro de entornos colaborativos de participación y de permanente conexión en un amplio espacio diverso. Es un momento donde la propia lógica de las redes sociales, las TIC y las nuevas ecologías de la comunicación se están transformando constantemente; y que algunos de los conocimientos adquiridos son obsoletos de un momento a otro. La misma cooperativa Zemos98 ofrece en su página web un concepto propio sobre la educación expandida:

La educación expandida es aquella que puede suceder en cualquier momento, en cualquier lugar. El término ha pasado de ser una forma de referirnos a prácticas educativas y modelos de educación no formal que incorporan saberes fuera del corpus académico tradicional, a ser una herramienta metodológica transversal que está atravesada por una comprensión crítica de las nuevas tecnologías, y que nos sirve en la producción de dispositivos de mediación. El concepto ha sido acuñado como corriente de prácticas educativas que proponen una renovación de las visiones unilaterales de transmisión de conocimiento.¹⁰

9 Manuel Castells, «La globalización actual es asimétrica y favorece a ciertos grupos de interés y ciertos valores», Centro de Estudios Miguel Enrique (Chile, 2005), 3.

10 Zemos98. Educación expandida.

2. Características y didácticas:

Entonces, teniendo en cuenta el propio concepto expuesto por Zemos98, se pueden comprender algunas medidas que responden a la construcción de la ecología conceptual del ámbito de la educación expandida, y se cuenta con algunos parámetros que transversalizan la praxis de las didácticas expandidas, según Zapata (2015):

- 1) La educación expandida contempla expresiones propias de educación no formal e informal y no niega el flujo continuo con la educación formal.
- 2) El protagonismo de la cibercultura como parte del campo dentro de una relación de redes y prácticas de aprendizajes no lineales como usuarios activos, teniendo una mirada crítica sobre la tecnología.
- 3) Se plantean dinámicas de aprendizajes desde lo interdisciplinario, a partir de las fronteras de las disciplinas, y desde una postura del pensamiento complejo.
- 4) Responde a la creación de ciudadanía y en defensa de lo público.
- 5) Se constituye desde el ámbito marginal de la sociedad, desde grupos marginales y periféricos.

En esta altura de la investigación, salta a la vista una pregunta: ¿qué pasa con el docente en esta propuesta de modelo educativo? En la mayoría de las prácticas analizadas el rol docente sufre una mutación muy patente en el modelo educativo en el ámbito expandido. Podríamos decir que el docente expandido se diluye bajo la codocencia al transformar la práctica docente en una acción dialógica con prácticas educativas como clara metáfora contrahegemónica, convirtiéndose en un mediador de experiencias educativas. Pero también cumple el rol del militante comunitario, como del mediador cultural entre otras.

En caso de las didácticas aplicadas en torno a la educación expandida se podría indicar que se han posicionado algunas prácticas que se consideran parte de la propia reflexión en torno al tema. Podemos enumerar las siguientes como parte de un catálogo parcial de algunas:

- 1) HUM11 *Edupunk*: es una didáctica que promueve el autoaprendizaje individual y colectivo y hace hincapié en los procesos creativos. Posiblemente, una de las prácticas más comunes de lo que se puede hacer referencia es a procesos que adquieren una dinámica propia del aprendizaje comprometido, y donde se articula un sistema colaborativo de aprendizaje. Este grupo desarrolla un manifiesto¹² que permite comprender las dinámicas propias de la educación de las redes y los intereses de la *Edupunk*.
- 2) La Redemezcla: Felipe G. Gil explica que el proceso de la mezcla y *redemezcla* se constituye en un mecanismo de los jóvenes, a partir de todas las posibilidades del pastiche o intertextualidades de diferentes lenguajes, como el video, la música, las imágenes, entre otros; y materiales preexistentes para crear un relato multimedial nuevo, usualmente en plataformas digitales.
- 3) P2P: significa red de pares. Es una red de computadoras que funciona para intercambio de archivos entre pares.
- 4) Los *living labs*, los *hacklabs* y los laboratorios ciudadanos. Son espacios pensados para democratizar el acceso a la cultura digital. Los *living labs* tienen como función ser un laboratorio de la democratización de la innovación tecnológica en el ámbito digital y trabajan, normalmente, con aprendizajes por proyectos. En el caso

¹¹ Siglas de «Hágalo Usted Mismo».

¹² Para ver el manifiesto *Edupunk*: <https://web.archive.org/web/20120723032909/http://dialogica.com.ar/edupunk/>

de *hacklabs*, hacen referencia a laboratorios donde hacen vida personas con intereses afines en relación al campo de la tecnología digital. Es recurrente el uso de la pedagogía de la pregunta, aprendizajes por proyectos y creación de prototipos. Su colectivo de trabajo se ubica en la comunidad de intereses. Los laboratorios ciudadanos, en este caso, se consideran un espacio de creación con público no especializado. Su enfoque, tradicionalmente, gira en torno a las tecnologías, pero también vehicula propuestas comunitarias o de interés colectivo.

- 5) Hackcamp IAAP: es uno de los métodos de Zemos98 que como procedimiento experimental busca, al lado de la Junta de Andalucía, constituir lógicas de trabajos participativos en el codiseño de toma de decisiones y soluciones en la propias comunidades.

Algunas experiencias didácticas en la educación expandida

Existen algunas prácticas que reivindican didácticas de educación expandida, pero que giran en torno al tema del arte. Estas prácticas pueden constituir referencias o metodologías para constituir una aproximación para su uso desde la investigación sobre, en, desde o basado en las artes. Esta sistematización, en su mayoría, se nutre de la investigación realizada por Alejandro Uribe Zapata (2017):

1. Transductores:

Nace en el 2016, en Granada, España. Es una plataforma de pedagogías colaborativas e interdisciplinarias, sobre todo en el uso del museo. En su página web¹³ documenta una amplia

¹³ <https://transductores.info/>

experiencia en la relación museo/pedagogías colaborativas y didácticas en territorio. Lo interesante de esta propuesta es la hibridez entre la pedagogías relacionales en territorios, la mediación cultural y el uso del espacio del museo como activador de experiencias colectivas en torno a temas sociales, políticos y culturales. Esta experiencia desarrolla una reflexión en torno al arte desde procesos colectivos, como ejemplo el programa de Born Lab, Laboratorio ciudadano de memorias, «[...] participación en las mesas del distrito y a partir de colaboraciones con y quehaceres diferentes entidades de los barrios de la Ribera, Sant Pere y Santa Caterina. Lo haremos en un contexto de interpelación hacia lo comunitario [...]»¹⁴.

Es importante indicar que esta página, aunque no reflexiona directamente sobre la educación expandida, tiene una naturaleza experimental en su pedagogía; el trabajo de redes con movimientos sociales y comunidades, el trabajo desde la educación para toda la vida en el campo de lo no formal y una mirada política que perfila la postura educativa de la institución y sus postulados en el área de la educación.

2. El Banco Común de Conocimientos (BCC):

Como lo indican sus creadores en la página web, platoniq.net, es un proyecto que nace el 2006 en Barcelona por medio del colectivo Platoniq, el cual es un grupo «cultural y cooperativo»¹⁵ de mediadores culturales en innovación y cooperación con diferentes tipo de empresas de corte social, instituciones públi-

14 Transductores. El programa BORNLAB, laboratorio ciudadano de memorias curso 2020-21 (Proyectos colaborativos). Revisado en: <https://transductores.info/properties/el-programa-bornlab-laboratorio-ciudadano-de-memorias-curso-2020-21>

15 Banquete, Platoniq, <http://www.banquete.org/banquete05/visualizacion.php?id=42>, fecha de acceso: 11 de junio de 202.

cas y ONG. Entre otros proyectos¹⁶, este colectivo es creador del proyecto marco de su laboratorio, BCC, plataforma de intercambio de conocimientos y educación mutua. Esa experiencia tiene su afirmación en réplicas en Barcelona, Girona, Sevilla, Lisboa, Berlín, entre otras; que apuntala la propagación del conocimiento abierto en su accesión más amplia donde destaca la defensa por el *software* libre y desarrollo de proyecto donde destaquen las dinámicas en pedagogías colectivas y experiencias de autoeducación y educación mutua. La organización de los BCC se centra en la cooperación en toda su estructura, tanto organizativa como de contenidos en la producción y el uso de estos. Según Valdivieso tiene como principios:

- Todos tenemos necesidades de aprendizaje.
- El conocimiento es un bien universal, colectivo y le pertenece a todo aquel que lo haya adquirido.
- Todos sabemos algo que podemos compartir libremente, en virtud del derecho de posesión que ostentamos sobre todo aquello que sabemos.
- Si se ponen en común las potencialidades de enseñanza —ofertas— y las necesidades de aprendizaje —demandas—, se puede construir un banco de intercambio de conocimientos en el que toda la colectividad salga beneficiada¹⁷.

16 Otros proyectos del colectivo Platoniq: Goteo, una investigación «para desarrollar una incubadora de proyectos de innovación cultural»; *Burn Station* «difunde información sobre licencias libres de audio, formatos y redes colaborativas». *El proyecto S.O.S* contacta a personas que comparten intereses y desean compartir información y recursos. *El Mercado de ideas (IDEIAzoka)* «es una herramienta de búsqueda de ideas y colaboraciones locales que pueden desarrollarse en co-laboratorios de emprendizaje». *Ideiazoka* agrupa a personas y tecnologías, además de soluciones, problemas y organizaciones para obtener datos y diseñar cursos de formación Open Server es un servidor comunitario en Internet que sirve para retransmitir archivos, podcasts y vídeo en una misma herramienta. *Campamento para presentaciones públicas (CPPP)*, se usa para que colectivos y agentes culturales puedan mostrar sus proyectos como conciertos, jornadas, *Youcoopnació* de uno de los intercambios del BCC. Se usa para registrar las metodologías, proyectos afines que tienen que ver con la filosofía de Platoniq. Carrillo Valdivieso, B. G. «El banco común de conocimientos: un espacio comunicativo presencial y virtual para el intercambio informal de conocimientos» (tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2011), 39-40.

17 Carrillo Valdivieso, «El banco común...», 40.

3. IDYS instituto:

Es una iniciativa del colectivo Todo por la Praxis¹⁸, este instituto que responde a la propia naturaleza del colectivo, propone un modelo pedagógico en torno al aprendizaje colaborativo por proyectos. Esta escuela tiene dos itinerarios claves que serían:

Infraestructuras de Gestión Ciudadana: albergues comunitarios, sedes de entidades, centros sociales, espacios autogestionados, etc.

Espacios Públicos y Comunes: solares, huertos y jardines comunitarios, plazas, descampados, espacios de cultura urbana, etc.¹⁹

Estos itinerarios se comprenden bajo la filosofía DIY (*do it yourself* o hazlo por ti mismo), que se identifica con la cultura de la autoproducción y el modelo DIWO (*Do it with others*, o hazlo con otros); o DIT (*do it together*, hagamos juntos). Teniendo en cuenta que el aprendizaje incide en redes comunitarias, vinculadas a la propuesta, como la creación de huertos comunitarios, albergues comunitarios, espacios autogestionados, entre otros. Su metodología parte de lo que el colectivo denomina como *píldoras*; hipótesis real propuesta por una comunidad o grupos organizados y que funciona como punto de partida. La idea de los talleres es crear las competencias en relación a las hipótesis comunitarias planteadas.

En el *Idys* se desarrollan cuatro píldoras:

- **Píldora diagnósticos territoriales:** desarrollo de investigación y vinculación tipo «radiografía» para contextos y/o proyectos, donde se hace un estudio y evaluación previa con la intención de detectar las necesidades, las problemáticas y las posibles soluciones de diseño e implementación.

¹⁸ Página web del colectivo Todos por la Praxis: <https://todoporlapraxis.es/contacto/>

¹⁹ Txp. Escuela IDYS. Revisado en: <https://todoporlapraxis.es/contacto/>. Consultado 21/06/2021

- **Píldora diseño colaborativo:** el diseño colaborativo es un espacio de pensamiento y sondeo de proyectos y propuestas. Se elabora a partir de prototipos que respondan a las necesidades, aspiraciones y deseos de la futura comunidad de uso.
- **Módulo modelo de gestión:** la gestión colaborativa de infraestructuras, dispositivos o programas implica entender y generar contextos de articulación como modelos de gobernanza no tradicionales, así como los nuevos canales de inclusión y herramientas para la gestión compartida de recursos y contenidos.²⁰
- **Recursos educativos abiertos (REA):** según la Unesco estos son materiales didácticos pertinentes a la educación, como a la investigación, y que son de dominio público o con licencias de propiedad intelectual abiertas para su distribución gratuita. La movilidad virtual y otros métodos de aprendizaje innovador, que se presenta como un espacio de formación no reglada, transversal e intergeneracional que se estructura alrededor del principio pedagógico del aprender haciendo (López-Aparicio Pérez & Cejudo Mejías, 2016). Defienden la cultura de la autoproducción y la autogestión en procesos ciudadanos comunitarios, tales como huertos urbanos, estructuras flexibles, arquitecturas efímeras, mobiliarios urbanos, entre otros.

4. El tejido de Comunicaciones NASA-ACIN:

Este proyecto que aglutina más de 22 cabildos indígenas se repliega por el territorio colombiano de la Cxhab Wala Kiwe, que es una gran confederación de diferentes grupos indígenas que hace vida en el Cauca. El concepto de tejido funciona para

²⁰ IDYS. Las píldoras son procesos formativos aprendizaje no formal. <https://www.institutodoityourself.org/pildoras/>

este proyecto como modelo, tanto pedagógico como político/social. Contempla, entonces, un proyecto de redes educativas. Cada componente lleva el nombre de Tejido y el tema. En el caso de Tejido educativo, el proyecto pedagógico une los saberes propios con los saberes formales de la educación. No hace distinción como forma de aprendizaje, entre la educación formal e informal. El liderazgo de esta red es llamada *cuentadera*, y se determinan como una gran familia Nasa, y como proceso educativo el buen vivir y el hilo de la Armonía, que, según su propuesta, se teje con el hilo del arte, el hilo del territorio y naturaleza; hilo de la investigación y materiales educativos. Procesos educativos autónomos comunitarios (PEAC); procesos de formación propia intercultural y pluriverbal; el proceso de formación cultural para el cuidado y maduración de semillas de vida; el proceso educativo indígena intercultural de jóvenes y adultos (EIIJA); y el proceso de vida digna, Universidad autónoma indígena intercultural (UAIIN).

5. Zemos98:

Se constituye como una cooperativa de gestión cultural, como lo indica su página web: «Trabajamos en las intersecciones de procesos culturales—. Mediamos para la transformación social—. Fomentamos una cultura de la participación—. Abogamos por una ciudadanía crítica con las narrativas dominantes»²¹.

Esta cooperativa es responsable del congreso Zemos98, de donde se da a conocer con mayor amplitud el propio concepto de educación expandida; por lo tanto, es una expresión propia de su quehacer como empresa colectiva.

Esta cooperativa evidencia una larga labor en relación a las prácticas como mediadores culturales y educadores de pedagogías expandidas, lo cual da un sólido territorio en la apro-

²¹ <http://zemos98.org/>

ximaciones en relación al campo propio de la educación expandida. Podríamos destacar algunas de sus prácticas como:

Pedagogía de los cuidados:

En la página web se presenta como una metodología IAP y el mapeo comunitario para soluciones cotidianas de los participantes. La red ARTICULA.

Planea:

Es una red entre escuelas con la motivación de comprender el arte como herramienta educativa y de transformación, espacios territoriales con centros educativos como también instituciones culturales.

Commonspoly:

Este juego de mesa que opera con licencia libre permite plantearse el modelo político opuesto a monopolio. su lógica es de colaboración entre los jugadores. Lo interesante es que esto forma parte de una lúdica de aprendizaje, propio de la educación expandida para aproximar al participante a teorías relacionadas al cooperativismo, el espacio común, entre otros términos de reflexión, a un modelo económico distinto a la idea especulativa del capitalismo. Este juego puede ser descargado gratuitamente en la propia página de Zemos98 en el link: <https://commonspoly.cc/documentation>

A modo de conclusión:

La Educación Expandida, aunque es una expresión conceptual en construcción, y que normalmente sus propias prácticas a

ciencia cierta son ya reflexionadas desde distintos ámbitos del campo educativo. Pero lo más interesante es que su propia gestación, como concepto y praxis, no nace de los centros de poder tradicionales; en su mayoría son cooperativas, organizaciones sociales, movimientos sociales. Estas características le dan un peso importante de plantearse retos educativos con diferentes actores en las comunidades, dentro de territorios y comunidades de interés, pero dando una lectura crítica al uso de las tecnologías digitales como una actividad ciudadana.

Aunque sus experiencias y didácticas pueden enmarcarse en algunas metodologías pedagógicas, como el aprendizaje por proyectos, la educación popular, entre otros ya expuestos en esta investigación, no se niega al uso híbrido y creativo de reinventarlas o de hacer una lectura de los medios como vehículos de mediación para una reflexión sobre la educación.

Otro componente claro es lo interdisciplinario, lo transdisciplinario y lo pluridisciplinario en sus prácticas, en consonancia al pensamiento complejo, y una mirada holística del conocimiento como respuesta a la superespecialización que se vive hoy en día. Por lo tanto, es una educación de varios modelos pedagógicos, sobre todo en las dinámicas de las nuevas pedagogías del siglo XXI.

Bibliografía

Aparici, Roberto (Coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa, 2010.

Barbero, Jesús Martín. «Ciudad Educativa: De una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos». *Educación Expandida* (2009). Disponible en: www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf

Belando-Montoro, M. «Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes». *Revista iberoamericana de educación*, 75(2017): 219-234.

- Beltrán, J. D. R. «El concepto heideggeriano de mundo: ser-en-el-mundo». *Versiones*, (14) (2018).
- Carbonell Sebarroja, J. «Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa». *Educatio Siglo XXI*, 33 (2) (2015): 325–328.
- Carrillo Valdivieso, B. G. «El banco común de conocimientos: un espacio comunicativo presencial y virtual para el intercambio informal de conocimientos». Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2011.
- Castells, M. «La globalización actual es asimétrica y favorece a ciertos grupos de interés y ciertos valores». Entrevista por C. Correia. Centro de Estudios Miguel Enrique. CEME, Chile, 2005.
- Eco, U. *Apocalípticos e integrados*. DEBOLSILLO, 2011.
- Freire, J. «Educación expandida y nuevas instituciones: ¿Es posible la transformación?». *Educación expandida* (2012): 67–85.
- García, A. L., & Padilla, T. L. «Aprendizajes situados y prácticas procomunales». *Revista de Sociología de la Educación–RASE*, 6 (2), (2013): 168–177.
- Gutiérrez, A. F., Blanco, G. M. B., & Méndez, S. F. «Redes sociales y educación: el análisis socio-político como asignatura pendiente». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(1) (2015): 119–129.
- Ibáñez, J. M. S. «Enseñanza flexible, aprendizaje abierto. Las redes como herramienta para la formación». *Educec. Revista electrónica de tecnología educativa*, (10), (1999): a010–a010.
- López Leyva, Miguel Armando. «Los movimientos sociales en la incipiente democracia mexicana: La huelga en la UNAM (1999–2000) y la marcha Zapatista (2000–2001)». *Revista Mexicana de Sociología* 70 (jul.–sep. 2008): 541–587. <http://www.jstor.org/stable/20454347>.
- Lorenzo, Z. B. Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. CLACSO, 2008, <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/freire/o6Brito.pdf>.
- Morin, E., & Pakman, M. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: gedisa, 1994.
- Pineau, P. El concepto de 'educación popular': un rastreo histórico, 1998.
- Rodríguez, J. B. M., & Rodríguez, E. F. *Ecologías de aprendizaje: Educación expandida en contextos múltiples*. Ediciones Morata, 2018.

- Soria Martínez, V., & Lozano Sanfèlix, N. La cuarta voz: la idea de colectivo como interlocutor, 2017.
TXP, <https://todoporlapraxis.es/category/proyectos/>
- Uribe Zapata, A. «Liberando el código: del monopolio cognitivo a la educación expandida». *Revista de investigaciones UCM*, 15 (26), (2015): 180–190, <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i2.54>
- Uribe-Zapata, A. «Concepto y prácticas de educación expandida: una revisión de la literatura académica». *El Ágora USB*, 18(1), (2018): 278–293.
- Verónica Soria Martínez. <https://sites.google.com/view/veronicasoriamartinez/works/crater?authuser=0>
- Zapata, A. U. «Una revisión de prácticas educativas expandidas de la ciudad de Medellín». *Guillermo de Ockham: Revista científica*, 15 (1), (2017).

El currículo y sus desafíos a nivel metodológico, de la teoría a la praxis y de los contenidos a la centralidad del ser humano

Una propuesta desde las artes

The Curriculum and its Challenges at a Methodological Level, from Theory to Praxis and from Content to the Centrality of the Human Being.
A Proposal from the Arts

Juan José Rocha Espinoza¹

Universidad de las Artes
juan.rocha@uartes.edu.ec

Geovanny Gabriel Chávez Matute²

Universidad de las Artes
hsgabriel_95@hotmail.com

RESUMEN

Hablar sobre el currículo ecuatoriano se convierte en un desafío interesante para todo educador; sobre todo, es necesario hacer un análisis de

1 Maestro en Investigación Integrativa por la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Docente de la Universidad de las Artes, docente de la Universidad Politécnica Salesiana, coordinador académico y docente de posgrados del IIBEC Paulo Freire en México. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7886-2194>.

2 Licenciado en Creación Teatral por la Universidad de las Artes, Ecuador.

los contenidos que dialogan con la cuestión metodológica de los procesos de enseñanza–aprendizaje. Este diálogo, debe de tener presente a la persona que aprende, quien, desde su realidad y condición de ser humano, se encuentra ávido por un aprendizaje amigable, cercano, significativo, etc. Por ende, este escrito pretende generar profundización teórica sobre el currículo, su relación con los procesos metodológicos y la complementariedad del aporte que realiza el arte y sus metodologías, buscando que este diálogo disciplinar se convierta en praxis en las aulas de clases; pues es necesaria la transformación de la escuela ecuatoriana.

ABSTRACT

Talking about the Ecuadorian curriculum becomes an interesting challenge for every educator. Above all, an analysis of the contents that establish a dialogue with the methodological question of the teaching–learning processes is necessary. This dialogue must keep in mind the person who learns, who is eager for a friendly, close, meaningful learning, etc. Therefore, this paper aims to generate theoretical deepening about the curriculum, its relationship with methodological processes, and the complementarity of the contribution made by art and its methodologies, seeking that this disciplinary dialogue becomes praxis in the classrooms because of the transformation of the Ecuadorian school is necessary.

El currículo, Ecuador y sus particularidades

Este documento pretende aportar a los procesos educativos del Ecuador, pues es necesario elaborar críticas y, al mismo tiempo, propuestas que contribuyan a los procesos metodológicos al momento de llevar a cabo la concreción del currículo vigente en el Ecuador. Sobre todo, la intención de las líneas siguientes estará enfocada a reflexionar sobre la contribución que puede aportar el arte y sus metodologías para la mejora de los procesos de enseñanza–aprendizaje.

En este sentido, es necesario comprender que cuando se hace referencia al currículo educativo, la bibliografía

es bastante extensa, pues autores como César Coll³, Ralph Tyler⁴, Miguel Zabalza⁵, Córca y Dinerstein⁶, María Vargas⁷, Floralba Aguilar⁸; han elaborado construcciones entorno a esta temática. Sin embargo, uno de los referentes a nivel latinoamericano es Coll, quien define al currículo educativo como:

[...] el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución, Para ello, el currículum proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar⁹.

Es así que entender lo que corresponde al currículo educativo sería aquel documento que agrupa los contenidos de las asignaturas, intenciones, objetivos, criterios a evaluar, tomando en cuenta las necesidades del territorio, realidades culturales, etc., para aterrizar en las diversas instituciones educativas, sobre todo, en las aulas de clase.

El aporte de los autores antes mencionados, sobre todo el de Coll, es de relevancia, pues su obra trasciende en la concreción de muchos proyectos curriculares, en este caso el Ministerio de Educación del Ecuador (MinEduc),

3 César Coll, *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar* (México: Paidós, 2007).

4 Ralph W. Tyler, «Principios básicos del currículo», *Angewandte Chemie International Edition* 6, núm. 11 (1967): 951–52.

5 Miguel Ángel Zabalza, *Diseño y desarrollo curricular*, 8. va ed., (Madrid: Narcea, S.A de Ediciones, 1987).

6 José Luis Córca y Patricia Dinerstein, *Diseño curricular y nuevas generaciones: incorporando a la generación NET* 1.ra ed. (Mendoza: Editorial Virtual Argentina, 2009).

7 María Ruth Vargas Leyva, *El diseño curricular por competencias*, (México, ed. ANFEI 2008).

8 Floralba del Rocío Aguilar Gordón, «El currículo basado en competencias profesionales integradas en la universidad ecuatoriana», *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 16, núm. 31 (2017): 129–54, <https://doi.org/10.21703/rexe.2017311291528>

9 Coll, *Psicología...*, 31–32.

que toma como referencia la estructura propuesta por Coll al consolidar una nueva reforma curricular en el año 2009 y los respectivos ajustes en el 2012 y 2016¹⁰. Es así como la propuesta del «Currículo Oficial»¹¹ conlleva todo un trabajo estructurado por niveles de concreción (macro, meso y microauricular)¹², organizado por asignaturas y estas, a su vez, por bloques curriculares.

Una de las características de la propuesta curricular ecuatoriana es la flexibilidad, tal vez, reconociéndose como un currículo flexible, que toma en cuenta las necesidades territoriales, que mantiene los objetivos, contenidos, destrezas con criterio de desempeño, pero que, de acuerdo al territorio, la cultura, la realidad de los estudiantes, puede adaptarse y desarrollarse, al buscar el desarrollo íntegro de niños y niñas. En este sentido, Jorge Acuña¹³ aporta con un escrito iluminado desde otros autores¹⁴.

En lo que comprende a la Educación Cultural y Artística (ECA), como asignatura incluida en el currículo ecuatoriano, es interesante leer en el documento oficial del currículo nacional que esta se «presenta como una propuesta abierta y flexible, que orienta, pero no limita, los procesos de enseñanza y aprendizaje»¹⁵, pues hablar con mayor profundidad de propuestas abiertas y flexibles invita a soñar con modelos curriculares implementados en países de primer mundo. Sin embargo, dentro de la misma propuesta de ECA, al aterrizar en las instituciones educativas, existen

10 MinEduc, *Currículo de los niveles de educación obligatoria* (Quito, 2016).

11 «Entendido como 'la descripción de inflexible. planes y programas, materias didácticos sugeridos, guías curriculares y objetivos que el sistema educativo vigente aspira alcanzar mediante la aplicación de esos planes'», Córca y Diners-tein, *Diseño curricular y nuevas generaciones: incorporando a la generación NET*, 92.

12 Cfr. Fabricio Leandro Llivicura Ortega, «El currículo de educación cultural artística: la difícil aplicación de un formato global artístico contemporáneo», ed. Juan José Rocha Espinoza, vol. 1, 2021, 44–62, <https://dspace.uartes.edu.ec/handle/123456789/512>.

13 Jorge Alberto Acuña Castillo, «El currículo flexible en la educación artística bogotana: ¿una experiencia de equidad o inequidad?», *Papel Político* 24, núm. 1 (el 24 de julio de 2019): 1–48, <https://doi.org/10.11144/javeriana.papo24-1.cfea>.

14 Cfr. Acuña Castillo.

15 MinEduc, *Currículo de los niveles de educación obligatoria*, 43.

graves inconvenientes que no permiten ni siquiera aterrizar los contenidos; estos se profundizarán más adelante.

Por otro lado, la intención de este documento no es fijarse simplemente en la asignatura de ECA, pues el cambio metodológico es necesario en todas las áreas del conocimiento, al momento de aterrizar en las aulas de clase. Por ende, el proceso crítico y propositivo es constante desde el aporte que pueden dar las metodologías activas de aprendizaje¹⁶ y el arte.

Cambiar la cuestión metodológica

Posterior a exponer las características de este currículo implementado en el Ecuador, es muy necesario hacer reflexión en torno a la cuestión metodológica, el momento de aterrizar los contenidos en el aula de clase, por ende, reflexionar sobre este tema es encontrarse con la complejidad de descifrar los métodos y técnicas de aprendizaje que los docentes aplican en el espacio del aula de clase. Claro está que no se pretende realizar un atentado contra lo que se denomina «libertad de cátedra», sino de la urgencia de concretar un cambio metodológico en el sistema educativo y aulas del país.

El currículo como tal ya se encuentra construido, aplicado y de seguro en los próximos años se vendrá la respectiva evaluación a este proyecto, teniendo en cuenta que la propuesta implementada en el 2012 tiene características socioconstructivistas, pues este es «un currículo más abierto y flexible, que se pudiera adaptar de mejor manera a los estudiantes»¹⁷. Quiere decir que en la centralidad de la educación se encuentra la persona que se educa. Sin

16 Cfr. Juan José Rocha Espinoza, «Metodologías activas, la clave para el cambio de la escuela y su aplicación en épocas de pandemia», *INNOVA Research Journal* 5, núm. 3 (2020): 33–46, <https://doi.org/https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2.2020.1514>

17 MinEduc, *Currículo de los niveles de educación obligatoria*, 7.

embargo, en la praxis se repiten las mismas prácticas del conductismo, pues:

[se] iguala al aprendizaje con los cambios en la conducta observable, bien sea respecto a la forma o a la frecuencia de esas conductas. El aprendizaje se logra cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada a continuación de la presentación de un estímulo ambiental específico.¹⁸

Al hablar de las corrientes educativas, como la antes mencionada y la más en boga, como el constructivismo, es remontarse, incluso, al siglo pasado. Por lo que urge el cuestionamiento en el tema metodológico. Más allá de los espacios menos rígidos como la educación artística, en otras asignaturas, aplicar herramientas importantes como la gamificación¹⁹, mediante procesos colaborativos²⁰, que promueven aprendizajes significativos²¹.

El currículo de ECA consiste en una estructuración cate-

18 Peggy A. Ertmer y Timothy J. Newby, «Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective», *Performance Improvement Quarterly* 6, núm. 4 (1993): 50–72, <https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.1993.tb00605.x>

19 «La gamificación propiamente dicha trata de potenciar procesos de aprendizaje basados en el empleo del juego, en este caso de los videojuegos para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos, los cuales faciliten la cohesión, integración, la motivación por el contenido, potenciar la creatividad de los individuos». Verónica Marín Díaz, «La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa», *revistes.ub.edu*, 1, consultado el 22 de junio de 2021, <http://www.uco.es/revistas/index.php/edmetic/article/view/275/274>.

20 El trabajo colaborativo promueve en un pequeño equipo de estudiantes a lograr metas comunes, cabe aclarar, que trabajo colaborativo no significa repartir tareas ni es sinónimo de trabajar en grupo, ya que se puede observar que en un trabajo en grupo se puede dar la competencia entre los integrantes o bien la indiferencia y en el trabajo colaborativo la interdependencia positiva entre los miembros del equipo es el factor principal en esta forma de trabajo. Honmy Rosario, «Learning Virtual Environment, the Web in Education», *redalyc.org*, 2008, 131, <https://www.redalyc.org/pdf/368/36803110.pdf>

21 Ausubel (como se citó en Díaz, 2003) durante el aprendizaje significativo el aprendiz relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Se requiere disposición del aprendiz para aprender significativamente e intervención del docente en esa dirección. Frida Díaz Barriga Arceo, «Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo», *scielo.com.mx*, consultado el 22 de junio de 2021, <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412003000200011>.

górica de los procedimientos de enseñanza en artes, dividida en los respectivos niveles de la educación. Diferenciado por el enfoque dirigido a las posibilidades que poseen los estudiantes, se construye desde la Educación Inicial (EI), pasando por la Educación General Básica (EGB) hasta el Bachillerato General Unificado (BGU), para conformar procesos de pensamiento y creación con los estudiantes.

Es importante mencionar que el currículo de ECA, como bien indica en el texto elaborado por el MinEduc, no busca formar artistas, sino otorgarles a los estudiantes las capacidades para poder comprender las metodologías que existen en los procesos artísticos: «que los estudiantes sean capaces de disfrutar, apreciar y comprender los productos del arte y la cultura, así como de expresarse a través de los recursos de los distintos lenguajes artísticos»²². Las formas en las que se propone que este objetivo se cumpla deriva en tres grandes bloques de estudio: el yo como identidad, la alteridad como el otro, y el entorno como entendimiento espacial²³; además de cuatro ejes que funcionan como criterios de desempeño; estos son: «Observar, explorar y expresar, indagar e investigar, convivir y participar»²⁴.

Con estos bloques y criterios expuestos, el Ministerio de Educación elaboró una estructura de objetivos a cumplir, con el propósito de facilitar la enseñanza dentro de las diferentes etapas educativas. Estos objetivos también están subcategorizados de acuerdo con los tres bloques generales, logrando abarcar cada posible método de educación en artes.

Además, ofrece a los educadores una serie de conceptos referentes al mundo artístico, que le permitirían a docentes que no son especializados en artes²⁵ llevar a cabo clases dirigidas

22 MinEduc, *Currículo de los niveles de educación obligatoria*, 55.

23 En el texto se escribe estos tres bloques como la dimensión personal y afectiva-emocional, la dimensión social y relacional, y la dimensión simbólica y cognitiva, respectivamente. Para más información referirse a MinEduc, 55–56.

24 MinEduc, 58.

25 Si bien lo ideal de implementar un currículo en ECA es que los educadores de este sean artistas o pedagogos en artes, la realidad es diferente. En un artículo al respecto hecho por diario El Comercio se muestra que, de los 149 506 profesores del magisterio, 2213 eran de artes (datos del 2017), correspondientes al 1.5 % de la plantilla nacional docente. Valeria Heredia, «En las clases de arte faltan especialistas», *El*

en línea a dichas definiciones. Así, el currículo de ECA propone términos que, para artistas, pedagogos en arte o estudiantes de arte, son comunes como la acción poética, el *performance*, el arte contemporáneo, el arte urbano, las instalaciones, entre otros estilos/conceptos/corrientes del arte.

A grandes rasgos, el currículo de ECA resuelve algunas fallencias del sistema educativo, en cuanto a incorporar de manera sistematizada una formación cultural y artística desde la educación inicial hasta el bachillerato. En este sentido, en lo que tiene que ver con la formación de educadores en artes, a nivel de Educación Superior la Universidad de las Artes (UArtes), la Universidad Nacional de Educación (UNAE); aportan con programas de formación profesional artística y pedagógicas. Sin embargo, aún existen limitaciones para otorgar horas de ECA, dado que son asumidas por docentes que no cumplen con el perfil necesario²⁶. Esto surge como crítica, puesto que educar es un proceso de relación social entre personas, como bien puede ser una interpretación al respecto de qué es una producción artística, necesita de una perspectiva que coloque al arte como eje central dentro de una metodología de enseñanza y no como una mera herramienta técnica o de divertimento casual para los alumnos.

Entender que la educación en artes conlleva no solo conocer el espectro artístico, sino también poseer las competencias para ver más allá del formalismo y la utilización técnica de ellas, debe ser también una prioridad al momento de establecer una estructura de educación en artes. El currículo de ECA, al ser tan vasto y completo dentro de sus contenidos, se encuentra con la problemática de que la mayoría de estos no son conocidos, implementados o estudiados dentro de las aulas. Esto debido a que, dentro de la realidad educativa del país, los docentes, en

Comercio, 2017, <https://www.elcomercio.com/tendencias/sociedad/clases-arte-especialistas-docentes-educacion.html>

²⁶ Esta premisa surge al momento de realizar grupos focales de docentes a nivel nacional, mediante un programa de formación continua que involucra a docentes de ECA, realizado en marzo 2021, a cargo de Juan José Rocha.

su mayoría, se han fortalecido solo en una rama del arte y no en su pedagogía; o solo en las cuestiones pedagógicas con pocos conocimientos en las diversas ramas del arte²⁷. De esta manera, clases como dramatización, danza, las manifestaciones culturales y artísticas o conceptos como «cultura visual», quedan replegados a favor de metodologías conocidas, pero poco efectivas para la construcción de sujetos críticos como pueden ser unas clases de teatro sin estructura escénica, una plástica que se queda solamente en la representación formal de objetos, una música que remite a una interpretación musical masificada, entre otras.

Si bien estas experimentaciones permanecen dentro de la categoría de enseñanza en artes, los objetivos planteados por el currículo de ECA no se cumplen en la medida en que aquellas no logran cultivar o exponer a los estudiantes los procesos de creación, de interpretación y de crítica al arte.

La pedagogía en artes como metodología de educación: casos concretos

¿Cómo enseñar artes con educadores ajenos a sus procesos? ¿Cómo entender la praxis de la educación artística desde una perspectiva que relacione las artes con el mundo, para estudiantes no interesados en artes? ¿Se puede enseñar sin suponer que todos los estudiantes serán artistas? Entender que la pedagogía en artes no pretende que el profesor dirija, o que los estudiantes se convertirán en artistas, ha sido la clave de los casos que se pondrán a consideración en las siguientes líneas.

La concepción misma del arte, desde esta perspectiva, no busca fortalecer la creación, sino complementar la forma-

27 Esto se observa sobre todo al momento de encontrar las ofertas de empleo en el área del ECA, pues las instituciones educativas solicitan docentes que manejen el área musical y plástica.

ción educativa de los estudiantes con medios artísticos. Sasha Eraso en *Haciendo de la experiencia un arte: procesos pedagógicos en contextos vulnerados*, lo expone bien cuando describe que el arte funciona como un «valor pedagógico», una herramienta que está disponible para incentivar la exploración de contenidos, cumplimiento de objetivos, ejecución de proyecto o formas de expresión dentro de cualquier sector educativo.²⁸ Desde esta mirada, los procesos educativos en artes se construyen desde una visión no exclusivamente artística, sino que se entreteje con el resto de áreas del conocimiento en los procesos educativos de EI, EGB y BGU.

Los testimonios de los estudiantes del proyecto trabajado por Eraso, *Experimentarte: Haciendo de la Experiencia un Arte*²⁹, son la prueba de que esta perspectiva de la educación en artes es funcional dentro de contextos educativos generales no especializados en la formación artística. Daniela Narváez, tallerista del proyecto de Eraso, lo deja claro al referir:

El arte como herramienta pedagógica genera alternativas de aprendizaje donde se permite que el sujeto se libere por medio de su experiencia, permitiendo un cambio en la percepción de su ser y su entorno... la posibilidad de cambiar su realidad... implementando herramientas educativas donde lo importante es el proceso y el cómo se aprende.³⁰

28 Sasha Eraso Villota, «Haciendo de la experiencia un arte: procesos pedagógicos en contextos vulnerados», *vip.ucaldas.edu.co*, 4, consultado el 22 de junio de 2021, http://vip.ucaldas.edu.co/artescenicadas9_26.pdf.

29 *Experimentarte: Haciendo de la Experiencia un Arte*, es un proyecto de educación en artes realizado por la Corporación Caza Retasos en la ciudad de Manizales, Colombia. En palabras de Sasha Eraso, consiste en «aplicar procesos de enseñanza-aprendizaje enmarcados en una pedagogía artística basada en el cambio y la transformación de herramientas de comunicación en pro de construir una sociedad pacífica». Eraso Villota, «Haciendo de la experiencia un arte: procesos pedagógicos en contextos vulnerados».

30 Eraso Villota, «Haciendo de...», 8.

Otro caso particular es un texto publicado en *Actividades artísticas y educación: usos y prácticas*³¹, por Luciane Abreu³² (docente de Educación Inicial en Lajeado, Brasil). Su aporte consistió en la elaboración de un proyecto que tuvo como eje artístico-educativo las apreciaciones de lo bello y lo feo en el arte, para la posterior producción de trabajos por parte de sus estudiantes. Algo que menciona en su artículo, y que es interesante resaltar, es su concepto de «pedagogía cultural», ya que, para la autora, pensar la educación en artes desde esta perspectiva acerca a los niños y jóvenes no interesados, o no inmiscuidos en el tema, a los contextos artísticos en los que el conocimiento de estos se hace indispensable para comprender la totalidad de las obras de arte. Ella menciona que por medio de una pedagogía cultural «los niños expresan sobre su contexto, trayendo varios indicativos visuales que, cotidianamente, comparten en la sala de aula»³³, para luego, con estos *indicativos*, «traducir valores, modelos, registrar informaciones culturales, sociales, históricas de variados momentos», que a su vez «van influenciando en la formación de estos sujetos, colaborando sobre las formas de ver e interpretar el mundo»³⁴.

Con esta descripción de su metodología, Abreu muestra que un proceso de enseñanza en artes no debe ir únicamente de la mano con contenidos propios de la academia o del conocimiento artístico, sino que debe valorar y hacer uso de lo que rodea a los estudiantes. Así, ella coloca al alumno dentro de un espacio donde la creación va ligada a lo que él percibe, interpreta y posteriormente produce; y no por una vía de aprehensión de aprendizajes técnicos o teóricos de las artes.

31 Rosa Alvarado, «Actividades artísticas y educación: usos y prácticas», 2014, <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:500383-III Congreso Etnografía-1000>.

32 Luciane Abreu, «Las apropiaciones infantiles de bello y feo en las mediaciones culturales, usos y prácticas en la educación», en *Actividades artísticas y educación*, (ed.) Rosa Alvarado, 31-38 (Madrid: Traficantes de Sueños, 2014).

33 Abreu, «Las apropiaciones...», 33.

34 Abreu, «Las apropiaciones...», 33.

Los resultados de su proyecto, a su vez, son la demostración de que con esta mirada a la educación artística se puede crear, incentivar y mantener desarrollos de aprendizaje en artes. El producto final fue una «historia infantil titulada y traducida como *Cabruja, la bruja inventada*, que generó la producción de 500 ejemplares distribuidos entre las familias de los niños y algunas escuelas públicas de Lajeado»³⁵; al igual que ilustraciones y una interpretación de vestuario de los personajes figurados en su artículo. Es interesante mencionar que lo que encontró Abreu, al momento de trabajar con ellos, fue que los niños representaban no solamente el contenido artístico que se les enseñó, sino todo lo que ellos conocen; entre estos, dibujos animados, películas, historias que conocían, etc. Abreu, comenta lo siguiente: «Fui observando lo cuanto sus dibujos estaban marcados, fuertemente, por los repertorios traídos por las mediaciones culturales y tecnológicas accedidas por ellos»³⁶. Otro caso donde, a diferencia del originado por Abreu, si hay una relación directa con un contenido académico en artes, como es la historia de la misma, es el de Marta Chandía, quien en «Experiencias de aprendizaje a través de las Artes Visuales y la perspectiva educativa de proyectos de trabajo»³⁷ relata su proceso de investigación al respecto de un trabajo estructurado desde la perspectiva educativa de Proyectos de Trabajo (PEPT), con alumnos de tercero de primaria en Barcelona, a propósito de una exposición de impresionistas en el Caixa Forum de la ciudad.

Bajo el PEPT, Chandía, junto a la profesora del curso, elaboraron un proyecto transversal que relacionaba la exposición de los impresionistas con trabajos escolares y otras áreas de la educación. Respecto al concepto de PEPT, ella lo describe como un método de trabajo que:

35 Abreu, «Las apropiaciones...», 34.

36 Abreu, «Las apropiaciones...», 34.

37 Marta Ríos Chandía, «Experiencias de aprendizaje a través de las artes visuales y la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo», en *Actividad artística y educación: usos y prácticas*, ed. Rosa Alvarado (Madrid: Traficantes de Sueños, 2014), 40–47.

Se desarrolla a partir de proyectos de trabajo y se aborda de un modo colaborativo y participativo; ya que éste es asumido con el compromiso de todos/as quienes participan en este proyecto: niños/as, familias y maestros/as³⁸.

Como se puede apreciar, esta metodología abarca no solo la relación docente/estudiante, sino que añade a las familias y a la colaboración colectiva dentro del proceso educativo.

El trabajo está muy bien descrito en su artículo. Hay declaraciones de los estudiantes que dejan expuestos los logros obtenidos al momento de trabajar desde el PEPT con el arte, y que van acorde a la perspectiva de trabajo que tenía la institución educativa y la profesora. La metodología se explica de la siguiente forma:

[...] en cada sesión, uno de los niños/as presentaba de manera espontánea algún antecedente que había buscado o encontrado con su familia en casa; un ejemplo de ello es la recreación de la primera obra impresionista *Impresión sol naciente* de Monet (1872), que realizó María y Dany junto a sus madres; la que luego presentaron a sus compañeros/as y situaron al interior del aula, en el panel destinado a los proyectos de trabajo. Asimismo, en otra sesión, Pau exhibió unas fotografías de la costa de Normandía que habían tomado junto a su familia en las vacaciones de verano pasadas. Lo importante es que el niño, al visitar la exposición, se dio cuenta de que el lugar que representado por Monet 1885 en una de las obras, era un sitio conocido y real para él, lo cual le causó mucha emoción al percibir que este paisaje no había variado, a pesar de los 127 años que habían transcurrido.³⁹

Con estos antecedentes, queda expuesto de manera óptima cómo modelos pedagógicos que no son del territorio de las artes funcionan tanto para aprender los contenidos artísticos como

38 Chandía, «Experiencias de...», 40.

39 Chandía, «Experiencias de...», 42.

para crear potenciales obras generadas a partir de la experiencia personal, la apropiación de los medios y contenidos que les son familiares a los estudiantes, más que la introducción de teorías o temas propios del estudio especializado del arte y las posibles estrategias desde metodologías de enseñanza por proyectos, donde los estudiantes reciben ciertos aspectos o trabajos artísticos para producir con base en estos.

Pedagogía teatral: un aporte a la educación desde el teatro

Como se comentó previamente en este texto, la educación es una relación entre el docente y sus estudiantes. Una comparación que trabaja esta base, entre el arte y la formación estudiantil, es el teatro. Pensar en una pedagogía teatral, sin embargo, no sería una propuesta funcional dentro de un contexto meramente educativo, alejado de las especializaciones propias del proceso formativo de un actor. En este sentido, George Laferrière⁴⁰ concuerda con esta afirmación cuando escribe que, desde una mirada estrictamente teatral, enseñar no es posible debido a la naturaleza de un proceso educativo normal. Él menciona que lo que se puede hacer, de manera aislada, es enseñar técnicas o contenido teórico, esto es, la dramaturgia, la actuación, la historia, etc. Sin embargo, aunque a primera vista no habría problemas al momento de enseñar, el teatro «muere» debido a que su objetivo principal no se cumple. Laferrière dice que esto se debe a que se lo pone en un entorno donde «se lo desvía de su verdadera función, para convertirlo en aburrimiento, y no es gratificante para el alumno sino moralista»⁴¹, debido a que se enseñan todos estos temas ya mencionados «en un tiempo de-

40 Georges Laferrière, «La pedagogía teatral, una herramienta para educar», *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, núm. 13 (1999): 54–65.

41 Laferrière, «La pedagogía teatral...», 55.

terminado (horario), en un espacio delimitado (aula), con una energía requerida (personas)»⁴².

¿Cómo, entonces, el teatro puede aportar a la pedagogía en artes? La respuesta está en lo que Laferrière describe como una solución al problema pedagógico. No se responden a las preguntas, sino que se ayuda a imaginar y, por ende, a crear.⁴³ La posición del autor es la misma que la de los y las investigadores/as expuestos/as en este texto con anterioridad: colocar al estudiante, y no al contenido teórico/práctico de las artes, en el centro de la pedagogía. Su funcionamiento, por eso es parecido al del teatro, en tanto este se enseña de manera participativa y activa, en cuerpo y mente, para potenciar la presencia de los cuerpos en escena.

Así, la pedagogía teatral aplicada a la educación no busca crear actores, sino establecer mecanismos que acerquen las formas de enseñanza del teatro, mas no sus temas e interrogantes, para poder generar procesos de creación dentro del alumnado. Y esto lo deja claro cuando escribe:

[...] de la misma manera que un director de teatro utiliza todas sus técnicas y todos los instrumentos teatrales [...] el enseñante utiliza todas las técnicas [...] a su disposición para demostrar su conocimiento y competencias con los estudiantes⁴⁴.

Dirigiendo la educación desde y para las artes, en esta línea, se puede pensar en un cambio metodológico, ya que los contenidos que se enseñan, o que propone el MinEduc están dirigidos solamente a impartir un conocimiento, más no un proceso de aprendizaje y aprehensión de datos técnicos, prácticos y teóricos. Por ejemplo, Laferrière propone algunos objetivos a considerar, como «no considerar la concepción de la intervención

42 Laferrière, «La pedagogía teatral...», 55.

43 Laferrière, «La pedagogía teatral...», 56.

44 Laferrière, «La pedagogía teatral...», 56.

artística en la escuela sólo como un instrumento pedagógico»⁴⁵ o también «rechazar la idea de considerar la práctica artística solamente en la escuela»⁴⁶.

La propuesta de Laferrière, entonces, se enmarca en una mirada potenciadora, si bien específica del teatro, para la creación artística en instituciones educativas. Su objetivo dirige al docente a trabajar desde las áreas de la comunicación y la pedagogía, más que del propio teatro, entendiendo a este y a la educación como formas parecidas de transmisión de conocimiento, siempre partiendo con la base de que ambos son, básicamente, espacios de relación social entre personas.

Conclusiones

De seguro el cambio metodológico se convierte en un desafío no solo para quienes están a cargo de las asignaturas de Educación Cultural y Artística, sino que lo es para todas las áreas del conocimiento inmersos en los procesos educativos. Pues no se puede dejar de soñar en concretar una multidisciplinariedad o, incluso, una transdisciplinariedad donde los estudiantes puedan aprender mediante el teatro, ciencias sociales; o a través de la música, las matemáticas, ciencias naturales; o en su caso, productos donde converjan las áreas del conocimiento.

Sin duda, esto ya se concreta, sobre todo en el área de la educación inicial. Pero ¿qué sucede con el resto de los niveles educativos? ¿Por qué el rompimiento metodológico? Para quienes pasaron por este proceso (inclusive quienes concretan este texto), donde se aprendía mediante el juego y el arte, al siguiente año todo desapareció y se convirtió en una educación catedrática, donde había que estar sentados en el pupitre sin respirar. Así durante los siguientes diez o doce años, llevando a

45 Laferrière, «La pedagogía teatral...», 58.

46 Laferrière, «La pedagogía teatral...», 58.

muchos estudiantes a detestar la escuela, sin saber que la cuestión metodológica es una herencia colonial.

Por ende, la educación a nivel de educación básica y bachillerato en el Ecuador necesita de manera urgente ese cambio metodológico, donde, tomando en cuenta los contenidos del currículo, se ponga en el centro del proceso de aprendizaje al ser humano. ¿Por qué no soñar no solo con un currículo flexible, sino con uno abierto?, donde la propuesta de qué, cómo, porqué y para qué enseñar u aprender venga desde lo que el estudiante piensa, siente, vive, y no desde la concepción del adulto, quien vive estresado por cumplir con el plan curricular. Esto, a su vez, tiene que reflejar en la planificación meso y microcurricular, teniendo que responder con las exigencias de los niveles jerárquicos de la institución y del MinEduc; perdiendo también su dignidad de ser humano y pasa a formar parte de la estadística nacional, donde se pierden por completo los procesos de avances educativos mediante el trabajo de hormiga, y donde la medición está basada en la tasa de retención y la tasa de deserción escolar.

Bibliografía

- Abreu, Luciane. «Las apropiaciones infantiles de bello y feo en las mediaciones culturales, usos y prácticas en la educación». En *Actividades artísticas y educación*, (ed.) Rosa Alvarado, 31-38. Madrid: Traficantes de Sueños, 2014.
- Acuña Castillo, Jorge Alberto. «El currículo flexible en la educación artística bogotana: ¿una experiencia de equidad o inequidad?». *Papel Político* 24, núm. 1 (24 de julio de 2019): 1-48. <https://doi.org/10.11144/javeriana.papo24-1.cfea>
- Aguilar Gordón, Floralba del Rocío. «El currículo basado en competencias profesionales integradas en la universidad ecuatoriana». *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 16, núm. 31 (2017): 129-54. <https://doi.org/10.21703/rexe.2017311291528>.

- Alvarado, Rosa. *Actividades artísticas y educación: usos y prácticas*, Madrid: Traficantes de Sueños, 2014, <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:500383-III Congreso Etnografía-1000>.
- Barriga Arceo, Frida Díaz. «Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo». Scielo. Consultado el 22 de junio de 2021. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412003000200011>.
- Chandía, Marta Ríos. «Experiencias de aprendizaje a través de las artes visuales y la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo». En *Actividades artísticas y educación*, (ed.) Rosa Alvarado, 39–45. Madrid: Traficantes de Sueños, 2014.
- Coll, César. *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. México: Paidós, 2007.
- Córica, José Luis, y Patricia Dinerstein. *Diseño curricular y nuevas generaciones: incorporando a la generación NET*. EVA. 1ra ed., 2009.
- Eraso Villota, Sasha. «Haciendo de la experiencia un arte: procesos pedagógicos en contextos vulnerados». *Revista Colombiana de las Artes Escénicas* (2015): 283–293, http://vip.ucaldas.edu.co/artescenicass/downloads/artescenicass9_26.pdf
- Ertmer, Peggy A., y Timothy J. Newby. «Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective». *Performance Improvement Quarterly* 6, núm. 4 (1993): 50–72. <https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.1993.tb00605.x>
- Heredia, Valeria. «En las clases de arte faltan especialistas». *El Comercio*, 2017. <https://www.elcomercio.com/tendencias/sociedad/clases-arte-especialistas-docentes-educacion.html>
- Laferrière, Georges. «La pedagogía teatral, una herramienta para educar». *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, núm. 13 (1999): 54–65.
- Llivicura Ortega, Leandro Fabricio. «El currículo de educación cultural artística : la difícil aplicación de un formato global artístico contemporáneo». *Preliminar: cuadernos de trabajo*, N.º 2 (2021): 44–62, <https://dspace.uartes.edu.ec/handle/123456789/512>
- Marín Díaz, Verónica. «La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa». *Digital Education Review*, N.º 27 (2015),

<http://www.uco.es/revistas/index.php/edmetic/article/view/275/274>.

- MinEduc. *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Quito, 2016.
- Rocha Espinoza, Juan José. «Metodologías activas, la clave para el cambio de la escuela y su aplicación en épocas de pandemia». *INNOVA Research Journal* 5, núm. 3 (2020): 33–46. <https://doi.org/https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2.2020.1514>
- Rosario, Honmy. «Learning Virtual Environment. The Web in Education». *redalyc.org*, 2008. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36803110.pdf>
- Tyler, Ralph W. «Principios básicos del currículo». *Angewandte Chemie International Edition* 6, núm. 11 (1967): 951–52.
- Vargas Leyva, María Ruth. *El Diseño Curricular por Competencias*. México: ANFEI, 2008.
- Zabalza Miguel Ángel. *Diseño y desarrollo curricular*. Editado por Narcea, 8va. edición. Madrid: S.A de Ediciones, 1987.

Identidad vs. sentido de pertenencia Tendiendo puentes mediante la apropiación en el diseño de productos trans- y multidisciplinares en aulas virtuales

Identity vs Sense of Belonging Bridging
Bridges
Through Appropriation in the Design of Trans
and Multidisciplinary Products
in Virtual Classrooms

Elena Gui¹

Universidad de las Artes
elena.gui@uartes.edu.ec

Jefferson Cabrera Amaiquema²

Consejo Ciudadano del Sistema Nacional de Cultura.
jefcabrera@mgs.ecotec.edu.ec/
colectivojla@gmail.com

RESUMEN:

Es de vital importancia entender a la institución educativa y a su comunidad como extensión de hogar/familia en la vida del estudiante en la actualidad. Más allá de los aprendizajes que el efecto COVID-19 y la pandemia han dejado en las personas, se realza la importancia

¹ Artista y docente, Universidad de las Artes. Guayaquil, Ecuador.

² Artista e investigador en artes: Consejo Ciudadano del Sistema Nacional de Cultura: Guayaquil, Ecuador.

sobre la reflexión y concientización alrededor del significado de ser docente.

El objetivo de esta reflexión investigativa indaga sobre la potencialidad de los sujetos como un todo, que son mucho más que solamente la suma de sus actividades concretas, vivencias y sentimientos; sino que, al ampliar su campo de conocimiento y acción, se posibilita la acción transdisciplinar en su forma básica y elemental como herramienta de comunicación y construcción de puentes entre quienes conforman una comunidad de aprendizaje.

Para la evaluación de este estudio se usaron metodologías basadas en modelos educativos como ADDIE y Cognitivismo (según Bruner) que permiten generar un tipo de inclusión que va mucho más allá de los ajustes curriculares tradicionales, pues aprovecha recursos tecnológicos y de gamificación aprendidos durante la etapa de presencialidad remota con el objetivo de construir puentes inclusivos que celebra las diferencias de los educandos y educadores, sean estas cuales sean.

PALABRAS CLAVE: Transdisciplinariedad, ADDIE, cognitivismo, pertenencia, identidad.

ABSTRACT:

It is important to understand the whole education system and its community as an extension of home/family in the life of students. Although, COVID-19 and the pandemic have left us with valuable lessons, we must reflect and do some soul searching on the significance of being a teacher today.

The objective of this research reflection is to investigate subjects as a whole, and not just the sum of their specific activities, experiences, feelings; but, by broadening their field of knowledge, transdisciplinary action is possible in its basic and elementary form as a communication and bridge-building toll among those who make up a learning community.

We used methodologies based in education models such as ADDIE and cognitivism (according to Bruner), which allow an ampler kind of inclusion that reaches out beyond traditional curricular adjustments taking advantage of technological resources and gamification acquired during the pandemic remote presence stages of schooling, with the objective of building bridges of inclusion that will celebrate individuality in students and teachers alike.

KEYWORDS: Transdisciplinarity, ADDIE, cognitivism, belonging, identity

1. Introducción:

De nuestras consideraciones: principios teóricos y epistémicos

El ejercicio y la práctica artística en la que nos involucramos nos permite reconocer, desde las variables generacionales, puntos de encuentro en fondo y forma en donde identificamos identidad y sentido de pertenencia en una misma relación comunicativo-social. Precisamente, por la diferencia generacional y por la aproximación a nuestras prácticas artísticas, por un lado, desde lo escénico-musical y por el otro, desde lo visual-literario, se analizó que, al hablar de prácticas multidisciplinares y transdisciplinares, es necesario pensar desde la identidad de los sujetos y, por supuesto, su percepción del contexto en el que desarrollan sus actividades.

El impacto de diferentes medios (de comunicación y educativos) a lo largo de nuestra historia reciente —en donde proponemos una línea de tiempo desde la modernidad a mediados del siglo XIX— ha implicado para ciertas comunidades una negación de sus orígenes y de su capital cultural para permitir una asimilación de cualidades culturales consideradas deseables por ciertos grupos —intrínsecos de los discursos de civilización y barbarie—.

Es así como hablar de «igualdad» se convierte en un intento de homogenización en donde regresamos a prácticas inconscientes colonizadoras devenidas de los estudios tradicionales que hasta hoy componen los currículos de formación básica y superior. La tan trillada, y muchas veces vacía, frase, «todos somos iguales», ha conllevado a extinguir las individualidades, y a su vez creativities. Esto se ha traducido en una paulatina e imperceptible pérdida de la identidad.

Formalismo y tecnicismos como el uso de uniformes, la asignación de asientos, imposición de caligrafía, entre otros, poco a poco erradica del ser en formación (suje-

to/s) todo vestigio de mundo interior. Lo que ha llevado a la normalización de la resolución de conflictos y situaciones desde la memorización y la mecánica. Ejemplo de ello sigue siendo la elaboración y puesta en ejecución de un sinnúmero de instrumentos de evaluaciones prefabricadas, cuyo contexto, posiblemente, ya no sea aplicable a nuestro hoy o al de quienes pretendemos enseñar o educar, pues, al seguir metodologías como la ADDIE, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cognitivo y metacognitivo, entre otros, cada clase es un universo que requiere de la exploración de sus propias necesidades formativas.

Así, de forma paulatina y casi imperceptible para muchos, pasamos por una suerte de homogenización mediada por modas o imposiciones que nos dan sensación de pertenencia a un mundo idílico similar al aspiracional que nos presentan los medios de comunicación y las instituciones de formación educativa.

Educar en este contexto de pseudoigualdad puede ser fácil. El problema es que no es real y permea bajo el paraguas o la burbuja de la innovación. Son prácticas que carecen de un sentido de pertenencia y que, por consiguiente, no son capaces de indagar las posibilidades creativas que pueden ofrecer los productos multi- y transdisciplinarios, pues, aun cuando se producen, su resultado final es archivado en cajones o repositorios poco explorados.

2. Estado de la cuestión: los puentes se crean a partir de cuestionamientos

La tradición comunicacional de generación a generación, e incluso la frase más usada desde que el capitalismo se impuso a las sociedades como un modelo de desarrollo (finales del siglo XIX y periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial), menciona que lo aprendido en la escuela sirve para ser alguien en el futuro o, dicho de otra forma, se forma al «futuro de la patria» (aquí podemos hacer mención de varias novelas latinoame-

ricanas de la etapa de separación de los Estados de la corona española; o incluso de la separación de la iglesia-Estado laico).

Pero si esta es la consigna que se está planteando el colectivo social, ¿significa que no somos nada hasta que pasamos por la escuela? Ese «educar», ¿a qué se refiere, exactamente?

En noviembre de 1994, un grupo de personas se reunió en el Convento de Arrábida (Portugal) y firmaron la conocida Carta de la Transdisciplinariedad, donde se previene de los peligros de dejar que solo la tecnología, y no el ser humano, sea albacea del conocimiento. No está de más mencionar que la carta tuvo como comité de redacción a Lima de Freitas, Edgar Morin y Basarab Nicolescu, importantes teóricos de lo que se conocería desde aquel entonces hacia adelante para los principios de reflexión del sujeto y desarrollo del pensamiento complejo.

Puede pensarse que se trata de un llamado fatalista a evitar una guerra con las máquinas y la inteligencia artificial que busca, igual que Ultron —si no reconoce el nombre, por favor amplíe su bibliografía al universo cinematográfico de Marvel Comics—, eliminar al gran enemigo y destructor de la humanidad: el ser humano. Pero esta contradicción tan lógica para una máquina evidencia las falencias que aún posee el sistema. ¿Nos quedamos tranquilos, entonces?

Según el escritor, ambientalista y filósofo Yuval Noah Harari (Israel, 1976), en la serie *Conversation*, donde habla con Natalie Portman (2018) sobre las posibilidades de que una inteligencia artificial sea más efectiva que un artista al momento de tocar la sensibilidad del ser humano, una máquina tiene mayor conocimiento sobre lo que hace que un ser humano sienta algo porque posee las estadísticas y algoritmos necesarios para ser eficiente en ello.

Tomando en cuenta ese futuro, ¿de verdad creemos que educamos para el futuro cuando obligamos a nuestros estudiantes a repetir mecánicamente las tablas de multiplicar?

La carta también nos habla de nuestras diferencias, las que nos hacen únicos, irrepitibles. Innumerables estudios de-

muestran que gemelos idénticos criados en un mismo hogar, que reciben la misma alimentación, atención, educación y circunstancias en general, tendrán personalidades diferentes y enfrentarán situaciones en la vida de forma distinta porque sus naturalezas no son iguales.

Entendernos diferentes, y ver en esas diferencias la igualdad que existe entre los seres humanos, es uno de los pilares donde se fundamenta la transdisciplinariedad.

3. Entendimiento del discurso contemporáneo: ¿Qué tiene que ver transdisciplinariedad, identidad y sentido de pertenencia con educación?

Coincidimos en que «todo».

La tecnología nos acerca, pero también distorsiona. Recibimos una impresión de la realidad mediante las plataformas digitales, la información en medios de comunicación y hasta de otras personas. El lugar donde estamos parados, y desde el cual vemos suceder un evento, influye directamente en la impresión que este deja en nosotros. Influye —por una relación simbólica— de la misma manera en nuestro estado de ánimo y toda una serie de elementos internos y externos, que tampoco son tan internos ni tan externos.

Como sujetos pensantes y como promotores de los procesos de enseñanza-aprendizaje, vivimos en un constante flujo de contradicciones, puntos de vista con otros y con nosotros mismos. Todo es verdad, todo es mentira, todo es relativo. Somos iguales porque somos diferentes. Eso representa un sentido de pertenencia.

Y todo el sentido de pertenencia tiene una explicación teórica que deviene del estudio de los signos. Este producto escribible, legible, pensante y, por consiguiente, transmisible de sujeto a sujeto (enseñanza) es interpretado por la semiología; primero de Saussure y luego de Peirce quienes, aunque distantes, coinciden en que no es posible una lectu-

ra sin la escritura, ya que esta permite la comunicación, o al menos eso es lo que deja claro la teoría de la interpretación de los signos recapitulada por el semiólogo Roy Harris en su *Tratado sobre Semiología integracional*.³

Todo esto referenciado en el aparataje teórico del proyecto de grado que sustentó nuestro concepto multi- y transdisciplinar luego de varios ejercicios de reflexión sobre estos cuestionamientos —puentes— y que llevó por nombre YUYAY.

Los puentes que planteamos entre educador y educando fomentaron que se considere que un producto educativo debe apelar al interés del estudiante, hablarle desde lo que le hace sentido, y que así se logre un «enganche verdadero» que sirva de ancla a la construcción de nuevos significados que hagan sentido al estudiante desde sus referentes y no desde los nuestros.

YUYAY, como laboratorio —sobre el que pueden ver y valorar su aparataje teórico y resultados en el repositorio de tesis de la Universidad de las Artes—, reflexiona acerca de la escritura como tecnología tomando como base ejemplos autóctonos ecuatorianos, en lugar de ir a buscar referentes eurocentristas —eterno legado con el que parece que la educación aún tiene que encontrarse—. Es un claro ejemplo de cómo aprovechar el trabajo en clase para la promoción de valores culturales intrínsecos a la identidad de la comunidad estudiantil de un gran número de alumnos, y que al final de nuestro proceso nos permitió identificar y afirmar que, efectivamente, para un proceso educacional multi- y transdisciplinar, es necesario indagar en los sentidos de pertenencia de los sujetos.

El laboratorio indagó en la memoria (idea/pensamiento) y como esta se convierte en una representación de ideologías y nuevos conocimientos que dan paso a la generación de contenidos creativos. Al trabajar con las memorias se puede reconocer al escritor como un sujeto que escribe más por una necesidad comunicativa, antes que por realizar un ejercicio profesional.

3 Roy Harris, «Introducción; perspectivas sobre la escritura; semiología integracional; teoría de la escritura; teoría de la comunicación escrita»; en *Signos de escritura* (Barcelona: Gedisa, 1999), 56.

Mi argumento central es que el laboratorio Yuyay revela una condición cognitiva de la escritura⁴.

El laboratorio permitió reafirmar los puentes que se han ido planteando como cuestionamientos para el ejercicio multi- y transdisciplinar. Y es que no está mal aprovechar la tecnología y sus avances en el área de las plataformas educativas digitales. Sin embargo, plantear el avance y las propuestas de dinámicas experimentales adicionales —ir la milla extra—; buscar en los intereses del estudiante, su entorno cultural, su herencia patrimonial; y encontrarle un enlace con aquello que se le pretende transmitir, permitió encontrar alternativas viables a problemas reales desde las prácticas educativas e investigativas en y desde las artes; generando un aprendizaje experiencial, lo cual representa un proceso en el que «el conocimiento resulta de dar significado en base a la experiencia directa, es decir aprender de la experiencia»⁵.



Figura 1: Presentación metodológica de YUYAY en la asignatura Proyecto Transdisciplinar, Semestre B2020. Fuente: Cabrera J. (2020).

4 Jefferson Cabrera, «La escritura como tecnología: Yuyay, laboratorio de escritura» (tesis de grado, Universidad de las Artes, 2021), 26, <https://dspace.uartes.edu.ec/handle/123456789/590>

5 Williams, P. «Experiential learning within Design and Technology», *International Journal of Mechanical Engineering Education* (2017): 1–23, doi:10.13140/RG.2.2.17205.88807.

Ahora bien, tal y como refiere Williams, para un aprendizaje experiencial son necesarios otros mecanismos desde la práctica docente. En ese sentido, nos propusimos pensar más allá del contexto geográfico y entender que, gracias a la tecnología y la inmediatez de la informática de hoy, es posible tener contacto con influencias culturales de todas partes.

Ello genera interés en estas y comunidades virtuales de seguidores de costumbres y usanzas, más allá de una posible moda *mainstream* que también permite enriquecer la identidad propia; incluso, crear nuevas identidades con bagajes culturales producto de mixturas que van de lo interracial a lo intercultural.

Esta experiencia compartida, más el uso de entornos virtuales de aprendizaje, requiere que se comprenda que, generalmente, se piensa que utilizar tecnología para impartir una clase es innovación o que cualquier Kahoot es aplicar innovación —muchas veces se cae en el error de considerar esa práctica como gamificación—. Sin embargo, se trata de mucho más que solo eso. De hecho, se puede aplicar tecnología y gamificación en clases sin necesidad de grandes plataformas virtuales pensando en los recursos y posibilidades de lo multi- y transdisciplinario aplicado al aula.

Un ejemplo de ello se basa en la búsqueda por ser un soporte para el aprendizaje que fortalezca aquello en lo que cada participante siente que es bueno. De esta manera, una historia que se base, por ejemplo, en el famoso juego de roles Calabozos y Dragones, tan popular en los años 80, permitiría a cada participante aportar sus propias fortalezas al equipo y mejorar las probabilidades que el grupo tenga de ganar; no desde la competencia, donde la rapidez y la falta de análisis son premiadas, sino desde la reflexión y la estrategia que llevan al objetivo final de lograr cumplir una misión o reto, que ahora sí podría ser entendido como gamificación y, por consiguiente, como una acción transdisciplinaria.

De esta manera, mediante actividades docentes que recuerdan un juego, se logran dinámicas que evidencian la amplia comprensión de material esencial a través de su aplicación en casos reales o ficticios donde cada estudiante, des-

de sus propias fortalezas, apoya a su equipo para lograr un aprendizaje colaborativo, anclado en la anécdota que es el juego en sí y en conocimientos previos aportados por cada integrante.

Lo antes expuesto confirma las teorías de aprendizaje social (TAS) de Albert Bandura y demuestra que el condicionamiento del estudiante puede llegar de su propio interés en aprender y demostrar lo aprendido, que de la obtención de una nota numérica que no llega a expresar la extensión del aprendizaje logrado.

Por todo esto, es importante conocer verdaderamente a las personas que tenemos en el aula. Reconocerlos como seres humanos con necesidades. Permitir una cotidianeidad que elimine el acartonamiento propio de las aulas de antaño. De este modo, tendremos mejores posibilidades de hacer sentir bienvenidos a los estudiantes y, poco a poco, lograr generar sentido de pertenencia.

El sentido de pertenencia, al igual que la identidad y el conocimiento, se construyen a lo largo de mucho tiempo. Requieren de respeto y dedicación de parte de propios y ajenos. Necesitan de atención. Son parte fundamental de la convivencia y solo mediante el respeto logran que esta sea pacífica.

No somos espejos unos de otros, no nos devolvemos nuestra imagen porque no somos iguales en otro sentido, más que en el hecho de ser diferentes. Devolvemos reacciones desde nuestro contexto y, en ciertos casos, son similares a las nuestras y esto crea simpatía entre nosotros; activa nuestras neuronas espejo y hace que busquemos emular ciertas características de otros. Gracias a esto, influimos unos en otros.

Todo cambia, todo muta, todo evoluciona, todo involucre constantemente y al mismo tiempo. Somos contradicción, coincidencia, atracción y rechazo constante. Estamos concatenados y no distantes. Todo lo que hacemos afecta al resto de una o varias maneras, temporal o permanentemente. Vivos o muertos, somos parte de la construcción de realidad de muchos y la seguimos afectando incluso después de habernos marchado.

4. Metodologías estructurales: pedagógicas transdisciplinares en entornos virtuales

Los puentes a los que hemos hecho mención a lo largo de este documento, requieren de una ejemplificación en términos educativos, apegados al diseño instruccional y del cual se tomó como base investigativo-pedagógica lo expuesto por Moisés Guilar: «<En referencia a lo planteado por Jerome Bruner>>⁶ y recogido en la propuesta de titulación del coautor de este cuerpo reflexivo, luego de reformar el currículo de las ciencias sociales entre 1962 y 1966.

Además de ser probada, la elección metodológica incorpora elementos transmitidos de forma directa a partir de la experiencia sensorial, es decir, a través de películas, narraciones de historias de los diarios, documentales o incluso comentarios sobre un evento deportivo o película. El objetivo pedagógico que recogimos alrededor del rol docente impulsa que se despierte el interés y la reflexión crítica en el estudiantado a partir del uso de la comunicación y la manera en la que se elaboran determinadas herramientas, lo que deja en evidencia la forma de expresar sus ideas para convertirlas en objetos ilustrados e incluso tangibles.

Sobre esto, Guilar sostiene que la fase cognitiva propuesta de Bruner propone a la motivación como un elemento fundamental para la construcción a partir del descubrimiento:

A: Aprendizaje por descubrimiento. El instructor debe motivar a los estudiantes para que sean ellos mismos los que descubran relaciones entre conceptos y construyan conocimientos. La influencia de Piaget al respecto es evidente. B: La información o contenidos de aprendizaje se deben presentar de una forma adecuada a la estructura cognitiva (el modo de representación) del aprendiz. C: El currículo, en consecuencia, debe organizarse de forma espiral, es decir, se deben trabajar los mismos contenidos, ideas o conceptos, cada vez con mayor profundidad. Los niños y niñas irán modificando sus representaciones mentales a

⁶ Guilar. *Las ideas de Bruner...*, 238.

medida que se desarrolla su cognición o capacidad de categorizar, conceptualizar y representar el mundo.⁷

Para ello proponemos dos cuadros de acción, probados y ejecutados en el entorno de aprendizaje presencial y virtual de la Universidad de las Artes. El primero es el proceso de trabajo realizado y puesto en documento durante la ejecución del laboratorio YUYAY, mientras que el segundo es la proyección transcrita al Entorno Virtual de Aprendizaje de la asignatura Proyecto Transdisciplinar.

Tabla 1: Planificación YUYAY: B2020

| Componentes Sesiones | Contenido/ unidad temática/ pregunta-eje | Actividades autónomas | Actividades de docencia |
|--|--|--|--|
| Sesión 1 La escritura como una tecnología | Introducción al curso | 1.-Revisar el temario. 2.- Resolver las actividades preprogramadas (en caso de virtualidad, estas serán en un EVA). | 1.-Presentación del curso 2.-Introducción a la escritura como tecnología |
| Sesión 2 Cómo escribimos: de la memoria de los talleres y su metodología | Revisión de los contenidos tradicionales de los Laboratorios de escritura. | 1.- Revisar las lecturas programadas por el docente (de acuerdo con el nivel educativo). 2.- Foro de debate. 3.-Revisión de tradiciones orales. 4.- Foro de debate. | Videos instruccionales Tutorías personalizadas. |
| Sesión 3 Quién soy, Quiénes son (estudios del sujeto) | Reproducción de la palabra. ¿Cómo aprendemos a comunicarnos? | 1.- Revisar las lecturas programadas por el docente (de acuerdo con el nivel educativo). 2.- Foro de debate. 3.- Revisión de las representaciones gráficas de la palabra. 4.- Foro de debate. | 1.- Estudios de la tradición oral. 2.-Introducción a los significados y significantes. 3.- Revisión de las representaciones de la palabra. |

⁷ Guilar. Las ideas de Bruner..., 238.

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>Sesión 4 Primer borrador, escritura creativa y comunicativa</p> | <p>Idea o pensamiento</p> | <p>1.- Revisar las lecturas programadas por el docente (de acuerdo con el nivel educativo). 2.- Lluvia de ideas. 3.-Revisión de las ideas. 4.-Foro de comentarios.</p> | <p>1.-Las relaciones simbólicas. 2.-Las ilustraciones y las palabras, encuentros cercanos. 3.-Ejercicio de creación.</p> |
| <p>Sesión 5 Corrección por pares</p> | <p>Juego + creatividad + expresión plástica=creación libre.</p> | <p>1.- Lectura y revisión de los contenidos creados.</p> | <p>Videos instruccionales. Tutorías personalizadas.</p> |
| <p>Sesión 6 El producto final y evaluación</p> | <p>Juego + Creatividad + Expresión Plástica= Creación Libre</p> | <p>2.- Presentación de los productos creados.</p> | <p>Videos instruccionales. Tutorías personalizadas.</p> |

Tabla 2: Metodología de Aula Invertida de Proyecto Transdisciplinar 2020

| Método: | Herramientas: |
|---|--|
| <p>Plataformas para lograr de manera efectiva la llegada de las actividades, tutoriales y lecciones, así como las invitaciones a las sesiones presenciales.</p> | <ul style="list-style-type: none"> * Mensajería del Sistema de Gestión Académica (SGA). * Correo institucional de la docente e institucional del estudiantado. * Campus Virtual UARTES- MOODLE y sus diferentes herramientas para comunicación. * Plataforma digital WhatsApp Web. * Aplicación WhatsApp para teléfonos móviles. * Aplicación Zoom para teléfonos móviles y ordenadores. * Aplicación MOODLE para teléfonos móviles (calendario y recordatorios). |
| <p>Gestión de la materia y/o taller, laboratorio:</p> | <ul style="list-style-type: none"> o Mentimeter o Vengagge o DeckToys o Edpuzzle o Padlet |

5. Evaluación de los procesos transdisciplinarios

Parte de la metodología compartida para el análisis, estudio y mejoramiento de los procesos inter-, multi- y transdisciplinarios, requería que, desde la práctica investigativa docente, se identifique un mecanismo de evaluación que permita comprender los resultados —casi siempre ligados a sus propias subjetividades— y ponderar sus resultados de forma que, los procesos de evaluación de la calidad de la educación superior, observaran cómo los procesos de experimentación creativos pueden y, a su vez, representan un valor agregado capaz de ser medido mediante coeficientes técnico científicos comprobables.

Tabla 3: Formato de rúbrica (Cabrera, J. 2020)

| Criterios de evaluación: | |
|---|---|
| Se evaluará la participación del estudiante en las actividades del laboratorio. | Utilización del material didáctico en audio y texto. |
| Disponibilidad y actitud para el trabajo (se considerará la predisposición durante las sesiones). | Seguir las lecturas recomendadas o las investigaciones reflexivas sobre los temas o propuestas que nazcan desde la cátedra. |
| 30 % Participación y generación de ideas. | |
| 30 % Trabajo colaborativo | |
| 40 % Proyecto final | |

Para evaluar esa consistencia se utilizó como instrumento el coeficiente Cronbach's Alpha, referenciado por Trinidad Gómez (2016). Como investigadores lo encontramos pertinente para identificar la línea de mejoramiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje, y para afirmar que los puentes (cuestionamientos) que seguimos planteando en este cuerpo teórico den cara a una apropiación en el diseño de productos trans- y multidisciplinares.

Este coeficiente cumple con «la correlación media de una de las variables de la misma escala con todas las demás variables que la componen. Su valor puede variar entre cero y uno, [...], el cálculo del coeficiente»⁸. El coeficiente Alfa se estima sobre la base de la varianza de los ítems. Los cuales, para el objeto de estudio, y demostrar que el aparataje teórico es aplicable, se han distribuido a los largo de los tres periodos académicos de la investigación.

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Figura 2: Ecuación Alfa de Cronbach y consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida (Trinidad Gómez, 2016).

Apegados a las pautas investigativas y metodológicas de Trinidad Gómez, se ha desambiguado el siguiente cuadro de valores:

K: El número de ítems

S_i^2 : Sumatoria de varianzas de los ítems

S^2 : Varianza de la suma de los ítems

α : Coeficiente de Alfa de Cronbach

K: El número de ítems = 3 periodos académicos ordinarios

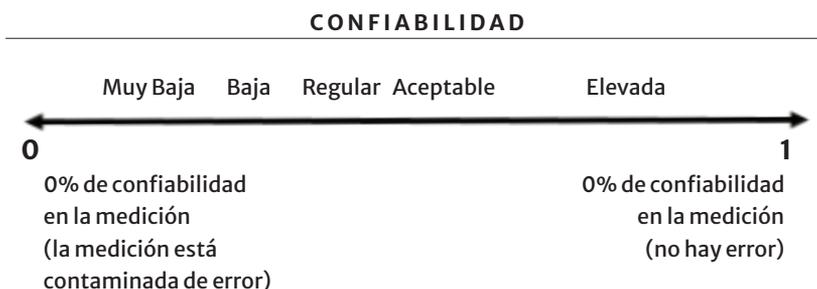
S_i^2 : Sumatoria de varianzas equivalentes al número de actividades programadas

S_T^2 : Varianza de la suma de los ítems por total de actividades.

α : Coeficiente de Alfa de Cronbach

⁸ Yesenia Alttagracia Trinidad Gómez, «Análisis de los procesos de evaluación para una gestión de calidad en los centros educativos del 2do ciclo de tanda extendida del Nivel Primario del Distrito Educativo 10-02» (tesis doctoral, Universidad de Sevilla, 2016), 224. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/40189/TESIS%20DOCTORAL%20PARA%20DEFENSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tabla 4. Medición de la confiabilidad de los resultados de muestra.



La confiabilidad presentada corresponde a la estabilidad o consistencia de los resultados obtenidos, es decir, hace referencia al grado en que la aplicación repetida del instrumento, al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados. Se han tomado las mismas metodologías con variantes mínimas que determinan un cálculo sobre su estudio, para así establecer si en el resultado final del estudio, multi- y transdisciplinar, han surgido los resultados que se proponen desde las reflexiones teóricas que recogemos en la introducción de este cuerpo investigativo.

Tabla 5: Distribución de los resultados por periodo académico

| Items Proyectos | B 2019 | 2020 | B 2020 | Suma de Items |
|--|--------------------|---------------------------------------|--------------------|---------------------|
| Individuales | 5 | 8 | 8 | 212 |
| Colectivos | 1 | 8 | 1 | 43 |
| Teóricos | 5 | 0 | 4 | 123 |
| Resolución de problemas reales | 1 | 0 | 1 | 39 |
| Productos multidisciplinarios | 1 | 0 | 1 | 43 |
| Productos transdisciplinarios | 4 | 2 | 1 | 24 |
| VARP (Varianza de la Población estudiantil) | 82,47 ³ | 32,56 | 94,58 ⁵ | ST2: 4470,89 |
| | | Si ² : 609,61 ¹ | | |

| | | | |
|---|---|---|-----|
| K: Periodos académicos | 3 | | |
| SSi²: Sumatoria de las Varianzas de los Ítems | 1609,61 | | |
| ST²: La Varianza de la suma de los Ítems | 4470,89 | | |
| a: Coeficiente de Alfa de Cronbach | | | |
| $a = \frac{3}{3-1} \left[\frac{419}{914} \right]$ | | | |
| $\frac{3}{2} \left[- \quad 0,36 \quad \right]$ | | | |
| $1,5 \left[,64 \quad \right]$ | | | |
| a = | <table border="1"> <tr> <td>0</td> </tr> <tr> <td>,96</td> </tr> </table> | 0 | ,96 |
| 0 | | | |
| ,96 | | | |

6. Percepciones de la educación contemporánea: identidad vs. sentido de pertenencia

Comprometerse, cuestionar, debatir

El aprendizaje, en este caso, está en la búsqueda de sustentación para las opiniones que vayan a ser vertidas. La responsabilidad del docente está en redactar las preguntas necesarias para generar un debate que cuestione temas de actualidad que el estudiante siente que le atañen directamente. Si el estudiante no ve la injerencia en su vida del problema propuesto, no se interesará en buscar una solución al mismo. El compromiso del docente «es hallar razones y hacer preguntas, el compromiso del estudiante es de hallar posibles soluciones e investigar razones que sustenten su propuesta»⁹.

El aprendizaje también está presente en el debate, en el cuestionar al *statu quo*. Está en hallar fórmulas que sostengan las

⁹ Fernando Vásquez Rodríguez, *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto* (Bogotá: Kimpres-Univer-sidad de la Salle, 2010), 112. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-uni-salle/20170117011106/Estrategias.pdf>

premisas que propugne el estudiante y defender en el debate, sin llegar a la discusión polémica que lleva a la falta de respeto.

Con estas dinámicas se madura el carácter, ya que se aprende que no es necesario cambiar la opinión del resto; se trata de sustentar la propia y de respetarse entre todos. Hallar los puntos en común, los puntos en los que se es irreconciliable, y buscar un lugar de consenso donde se cohabite en armonía desde el respeto y no desde una tolerancia que, al final del día, implica superioridad de alguna de las partes por permitir la existencia de la otra.

Holismo y sensibilidad epistemológica

Es importante entender que para la transdisciplinariedad el holismo es fundamental, puesto que trata al conocimiento como una gran cantidad de partes en busca de un todo; de la misma manera que el holismo entiende al todo como algo más que solo la suma de sus partes. Así, este caos constante de conocimiento, que la transdisciplinariedad busca entender y ordenar desde la teoría de la complejidad de Edgar Morin, puede ser aprovechado como la inagotable fuente de conocimientos previos tan deseados en educación y compartidos en su texto *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*¹⁰.

Lo mismo sucede con la anteriormente llamada sensibilidad epistemológica. Este estudio del conocimiento puede llevar a debates gnoseológicos importantes sobre el origen del saber y sobre cómo se construye en nuestra cotidianidad, y así lograr mentes más receptivas y ávidas de descubrimiento.

Procesos inclusivos e incluyentes para docentes de vocación

Cuando implementamos la transdisciplinariedad en nuestros salones de clase, ya sean virtuales o presenciales, vemos a los

¹⁰ Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (París: Unesco-Santillana, 1999).

estudiantes en su singularidad. Las materias dictadas desde la transdisciplinariedad se basan en la creatividad y propuestas de los estudiantes. Se les entrega una gama de materiales esenciales que luego son vistos, explicados, analizados y utilizados en diferentes contextos desde la perspectiva de los estudiantes y aprovechando sus diversos contextos. Esto hace que cada estudiante trabaje con base en sus fortalezas, sin necesidad de evidenciar ajustes curriculares porque se vuelve innecesaria su utilización.

Cada estudiante se siente empoderado. Parte del todo que es la adquisición de los conocimientos que se desean transmitir y que cada quien construye desde sus tiempos y subjetividades, produciendo obras y proyectos que, bajo otras circunstancias, probablemente no se atreverían ni siquiera a proponer.

Encontrar el error y aprender del error

Desde tiempos de la observación de la academia, y más tarde de la necesidad de experimentación de Kant, nos damos cuenta de que es importante el ensayo y error; el experimento de proponer algo, observarlo, experimentar con ello y hallar resultados.

Muchas veces olvidamos que uno de los resultados más comunes e importantes del método científico es el error. Aquello a lo que muchos temen porque pone en duda su infalibilidad. Esto ocurre, especialmente, con docentes que no tienen del todo claro su papel de guía en procesos basados en principios transdisciplinares.

Realizar experimentos a partir de propuestas de estudiantes y poner a prueba las teorías ofrecidas por ellos es de gran valor para su autoestima. La parte complicada es infundir en ellos la confianza de que un error es solo un resultado más del cual se obtienen importantes datos nuevos, y que estos datos son aprendizajes.

Los resultados enriquecen el proceso y un error permite la posibilidad de intentar el experimento de nuevo al ajustar el contexto a las consideraciones derivadas de lo aprendido de resultados anteriores.

De esta forma, el experimento se convierte en una especie de juego donde se pueda encontrar el error, y ajustar los elementos para realizar un nuevo experimento; se convierte en el premio y no en un castigo por haber hecho mal las cosas. Con esto se logra aumentar el nivel de participación en clase.

Debatir, sustentar, consensuar

Nuevamente, se da protagonismo al estudiante y su capacidad de investigar, de resolver problemas, de cumplir misiones. Un estudiante empoderado propone enunciados, busca evidencia que sustente su teoría y debate su validez.

Un estudiante empoderado es como el futbolista que no solo mira la pelota entre sus pies cuando está jugando un partido, sino que tiene una visión completa de la cancha porque está constantemente levantando la cabeza y mirando a su alrededor. En este ejemplo, la pelota es la razón que pasa de participante en participante según van y vienen los alegatos.

Un estudiante empoderado por una metodología aplicada desde la transdisciplinariedad logra entender que el debate no se realiza entre enemigos, de la misma forma que un partido de fútbol se juega con amigos que conforman un equipo rival y que ambos están del lado del juego. Que todos pueden tener la razón, aunque sus visiones se sientan irreconciliables. Que se gana cuando se concluye que, aún en las diferencias, hay puntos en común que permiten a dos ideas encontradas coexistir en un mismo espacio sin generar disgusto ni violencia, y que ese es el secreto de la paz.

Docentes transdisciplinares

Ser docente transdisciplinar implica actualización constante en temáticas en las que se puede percibir que poco o nada tienen que ver con la materia a impartir, pero que significan la diferencia entre estudiantes interesados y motivados a participar, y

estudiantes autómatas que repiten frases que resultan vacías al responder a preguntas prefabricadas que no permiten un análisis, una reflexión y mucho menos un error.

Se trata de dejar de decir clichés como «pensar fuera de la caja», «innovación», «paradigma». Se trata de dejar de hablar en complicado, tratando de evidenciar una erudición innecesaria en un aula, tal vez, hasta en la vida. Se trata de seguir procesos atentamente y detectar crecimiento en evidencias más allá de las que pide el programa de estudios. Se trata de pensar en el estudiante y ponerlo primero, convertirlo en protagonista de su proceso, y no mano de obra gratis para proyectos personales de investigación, vínculo comunitario o producción de crecimiento profesional.

Se trata de modelar y planificar de manera más amplia para dejar espacio a las propuestas del estudiante y su creatividad, tal como se hizo con cada uno de los proyectos que se trabajaron durante los tres periodos académicos comentados, que vieron su punto más alto con la implementación del laboratorio YUYAY.

Trabajos referenciados:

Arancibia Almendras, Maribel. «La "identidad", como una construcción cultural para la sociología». *Sincretismos Sociológicos. Nuevos Imaginarios*, N.º 2 (septiembre 2015-enero 2016).

Cabrera, Jefferson. «La escritura como tecnología: Yuyay, laboratorio de escritura». Tesis de grado, Universidad de las Artes, 2021, <https://dspace.uartes.edu.ec/handle/123456789/590>

Harris, Roy. «Introducción; Perspectivas sobre la escritura; Semiología integracional; Teoría de la escritura; Teoría de la comunicación escrita». En *Signos de escritura*. Barcelona: Gedisa, 1999.

- Guilar, Moisés Esteban. «Las ideas de Bruner: “de la revolución cognitiva” a la “revolución cultural”». Mérida, Venezuela. *Educere*, vol. 13, núm. 44 (enero-marzo): 2009.
- Martin-De Blassi, Fernando. «Espacio e inteligencia en Arturo Ardao: su contribución a una filosofía de la cultura americana». *Tópicos*, núm. 38 (2019), 3.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/288/28862254005/html/index.html>
- Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco-Santillana, 1999.
- Sedighi, M., Lukosch, S., Brazier, F., Hamedi, M., & van Beers, C. «Multi-level knowledge sharing: the role of perceived benefits in different visibility levels of knowledge exchange». *Journal of Knowledge Management*, 22(6) (2018): 1264–1287. <https://doi.org/10.1108/JKM-09-2016-0398>
- Serrano, Joaquín. «Nuevas pedagogías en artes a partir de la relación con los vínculos hacia las comunidades». Universidad de las Artes, Vicerrectorado de Investigación y Posgrado, Programa de asignación horaria exclusiva para proyectos de investigación, Fecha de inicio: abril de 2018, proyecto en proceso, <http://www.uartes.edu.ec/investigacion/index.php/pagina-ejemplo-2/proyectos/pedagogias-creativas-creativas-desde-las-artes/vip-2018-021/>
- Trinidad Gómez, Y. A. *Análisis de los procesos de evaluación para una gestión de calidad en los centros educativos del 2do ciclo de tanda extendida del Nivel Primario del Distrito Educativo 10-02*. (Sevilla: Universidad de Sevilla, 2016). <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/40189/TESIS%20DOCTORAL%20PARA%20DEFENSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vásquez Rodríguez, Fernando. *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Bogotá: Kimpres- Universidad de la Salle, 2010, <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117011106/Estrategias.pdf>
- Williams, P. «Experiential learning within Design and Technology». *International Journal of Mechanical Engineering Education* (2017): 1-23, doi:10.13140/RG.2.2.17205.88807

Residencia de Investigación Artística como innovación didáctica en procesos de formación docente en Ecuador

Johnny Guerra Flores

Universidad de Barcelona, España
johnnyalexguerraflores@gmail.com

Marcela Barreiro Moreira

Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE)
marcela.barreiro@unae.edu.ec

RESUMEN:

La Residencia de Investigación Artística (RIA) es un proyecto de innovación docente que tiene como objetivo articular una experiencia innovadora en la formación de los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE), como docentes investigadores. En ese sentido, se describe en este capítulo una investigación documental tanto desde la innovación didáctica universitaria como en un evento enmarcado dentro de las llamadas pedagogías críticas, y abordando la Investigación Basada en las Artes como indagación de perspectiva postcualitativa. También se analiza el concepto de residencia artística como espacio de creación social en el ámbito nacional y regional y se despliegan narraciones descriptivas de la constitución del proyecto apoyadas con imágenes de la primera edición de la residencia llevada a cabo en el año 2020. Finalmente, se propone a la RIA como una opción para investigar las formas de hacer heurística universitaria, y como alternativa que cruza hacia el mundo de las didácticas emergentes en el primer año de educación virtual por la pandemia.

1. Introducción

La Residencia de Investigación Artística (RIA) nace de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) como un espacio de innovación orientado a la Investigación Basada en las Artes (IBA). Acoplar la figura de *residencia artística* al plano de las estrategias didácticas con las que una institución universitaria pueda pensar el despliegue de experiencias significativas de aprendizaje para sus estudiantes, en cualquier especialidad y disciplina, requiere del reconocimiento de un sistema que integre perspectivas pedagógicas alternativas a las formas habituales de investigar, habilidades en la gestión cultural, otras formas de planificación curricular, y de relaciones intersubjetivas con el aprender.

En este sentido, desde la práctica heurística como un sistema integrador de aprendizaje se problematizan los métodos y formatos establecidos desde los paradigmas cualitativos y cuantitativos tradicionales en las líneas de investigación institucional de la UNAE; se apuesta por diseños que aborden los procedimientos desde la noción de IBA como alternativa en el proceso de educación.

Problematizar lo aparentemente establecido en la praxis de la investigación responde a la necesidad de transformar esos sentidos correlativos y las formas de ver el objeto de estudio en los procesos. Además, el año 2020 resultó un punto de inflexión respecto a las formas de entender las dinámicas posibles del aprendizaje escolarizado, pues si bien la teleducación existe como alternativa de estudio desde hace tiempo, esta pasó a ser la normalidad para las actividades académicas en general como consecuencia del confinamiento debido a la pandemia de COVID-19.

Explorar esa problemática en las maneras de investigar, y la nueva normalidad para los encuentros entre individuos que

investigan y estudian, desde un proyecto educativo apoyado por la Dirección de Innovación Docente y la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades de la UNAE ha permitido encarar las dificultades que podría acarrear el desafío de virtualizar los encuentros pedagógicos.

Pero ¿por qué proponer una residencia de investigación artística para hacer esa exploración? Porque, como parte de los procesos de mejora creativa y continua en las miradas y formas de hacer respecto a las «tres funciones sustantivas de la universidad ecuatoriana: docencia, investigación e innovación y vinculación con la sociedad»¹, se pueden diseñar propuestas que indaguen los problemas del cambio de paradigma en el trabajo heurístico, y de rebasar el ejercicio cotidiano del trabajo en las aulas ante el dominio de lo virtual.

La intención es desacostumbrar los hábitos iterativos al momento de plantear una relación con el entorno como estudiantes e investigadores; y considerar la coherencia al ofertar metodologías en las líneas del campo del arte, y la innovación didáctica alternativa a las dinámicas de las metodologías de investigación conocidas desde la universidad.

A lo largo de este capítulo se realiza una investigación documental desde el abordaje de las nociones de innovación didáctica universitaria, pedagogías críticas, e IBA como indagación de enfoque *postcualitativo*. Asimismo, se analiza el concepto de residencia artística y se hace un acercamiento a la forma de aplicación de este formato en el Ecuador. Luego se describe la constitución del proyecto. Finalmente, se concluye que la RIA es una opción *postcualitativa* de investigación en el entorno universitario, y una alternativa en el campo de las didácticas emergentes.

1 Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, «Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019», CACES: 26, https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/3.-Modelo_Eval_UEP_2019_compressed.pdf

2. Objetivos

A manera contextual, la RIA se plantea como un proyecto de investigación, desarrollo e innovación que recrea un espacio de aprendizaje y creación de metodología para estudiantes universitarios interesados en mediar su aprendizaje a través de la IBA para el desarrollo de la creatividad y la producción artística, dentro de una investigación autoetnográfica particular. Esto ha conllevado a pensar la residencia de investigación artística en modalidad virtual como espacio de aprendizaje, a determinar los recursos para desarrollar la metodología de la IBA, y a socializar los resultados de la investigación mediante una exposición artística, así como a difundir las experiencias a través de formatos académicos. Se detallan los objetivos a continuación.

Objetivo general

Articular una experiencia innovadora en la formación docente de la UNAE a través de las metodologías de Investigación Basada en las Artes.

Objetivos específicos

- Diseñar la residencia de investigación artística en modalidad virtual como espacio de aprendizaje.
- Determinar los recursos de la etnografía virtual para articular a la metodología de Investigación Basada en las Artes que será utilizada.
- Socializar los resultados de la investigación mediante una exposición artística.
- Difundir las experiencias a través de formatos académicos.

3. Justificación

Dentro de las diferentes metodologías que diseñan los docentes investigadores para abordar situaciones y preguntas en el devenir de microcurrículos o sílabos con aspectos coyunturales que se da en la práctica educativa de tercer nivel en el ámbito público, se presenta una propuesta que permite sortear una realidad indefinida desde el desplazamiento de lo presencial, y que desde el análisis teórico de pedagogía e innovación educativa sostienen a una metodología de la investigación para aprender.

La RIA se piensa como un espacio que reúne los componentes sustantivos de las instituciones de educación superior, y los pone en un plano de incertidumbre sobre cómo afrontar la práctica de la docencia, la investigación y la vinculación con la comunidad en tiempos de distanciamiento social y de virtualidad para compartir con el otro. Es por ello que se propone, desde la revisión bibliográfica, trabajar reflexiones sobre pedagogías críticas y desde enfoques que van más allá de lo cualitativo en la heurística educativa que se ejercita en los ambientes y realidades de los estudiantes de la UNAE.

Lo anterior es con el fin de aproximar a manera de presentación del proyecto RIA, y se sustenta con el enmarcado teórico que a continuación se aborda. Además, al ser una entrada de campo en una investigación autoetnográfica independiente, permite visualizar señales sobre cómo plantear la noción *post-cualitativa* de la heurística social y humanista que, como metodología, se conoce como IBA.

4. Marco teórico

En este apartado sustentamos teóricamente la propuesta de RIA como innovación didáctica en procesos de formación universitaria, y alternativa de exploración a la nueva normalidad educativa, buscando la convergencia de reflexiones sobre tres

aspectos: la innovación en la didáctica para el tercer nivel de formación; las posibilidades de la creatividad desde una propuesta de pedagogías críticas para procesos de aprendizaje de educación superior; y de referentes gnoseológicos de perspectivas *postcualitativas* de IBA.

4.1 RIA como innovación didáctica en procesos de formación docente

Buscar innovar el imaginario inherente a la estructura del rigor académico respecto a las Humanidades y a las Artes, y de entender formas diversas de desplegar experiencias pedagógicas en instituciones educativas donde se entiende el sentido de adquirir destrezas y aprender un conocimiento en sí, y que, particularmente en la UNAE, es de formación como docente de educación media; se podría comenzar en sus ramificaciones organizativas.

Entre ellas contamos con direcciones de Prácticas Pre-profesionales, de Vinculación con la Sociedad, de Innovación Docente, de Investigación Educativa; también están las actividades extracurriculares de cultura, o de la llamada Educación Continua, que conforman un ordenamiento complementario y paralelo al trabajo constructivo en las aulas de las carreras, o como docencia pura en el que reposan las fundamentaciones seculares de la educación profesionalizante.

A su vez, tanto esta labor en las aulas como estas ramas constitutivas implican estrategias y dinámicas que responden a mallas curriculares, planificaciones de clases o proyectos colaborativos en forma de didácticas innovadoras para una educación de tercer nivel. Elisa Lucarelli, desde la reflexión de la enseñanza en la educación superior, plantea una *didáctica universitaria*, sobre la cual enuncia criterios de su relación con «las innovaciones en sus prácticas de enseñanza [...] y a la [...]

formación en investigación en los grados y posgrados».² Esto podría resultar útil para seguir el rastro en la conformación de una propuesta inédita en la didáctica universitaria local. Por ejemplo, respecto a lo innovador en el proceso de enseñanza, entiende esto como un quiebre dialéctico en el quehacer docente que afecta los vínculos de la estructura didáctica-curricular y que surge a partir del interés por solucionar un problema.³

Romper dialécticamente, como señala la autora, con lo ya establecido en esas relaciones estructurales, como el mencionado vínculo entre universidad y comunidad, o lo administrativo-académico, y/o las políticas propias del manejo de las carreras por su especialidad, deviene en que las propuestas innovadoras no perpetúen modos de hacer la pedagogía; ni de entender la forma de lo didáctico entre los escaños de la investigación, la docencia y la vinculación universitaria, sino que busquen otros espacios en los cuales se construya y consolide la participación de los sujetos tales como docentes, estudiantes, coordinaciones, direcciones, u otros.

Respecto al desarrollo de las didácticas universitarias, la investigación constituye el eje transversal epistemológico del pensamiento e impronta de la institución de educación superior. Por ejemplo, en la UNAE, su modelo pedagógico⁴ pondera la combinación de la práctica y la teoría de los estudiantes en el esquema de su acontecer, y que Lucarelli reconoce como generadora (a la investigación en las propuestas innovadoras en docencia superior) de los modelos y su desarrollo. Por ello, plantea a la didáctica universitaria situaciones sobre la forma de combinar la práctica y la teoría. Además, cuestiona sobre la preparación profesional del investigador como sujeto, así como de perspectivas de ense-

2 Elisa Lucarelli, *Didáctica universitaria: territorio a conformar, investigaciones en acción* (Buenos Aires: Noveduc libros, 2020), 54.

3 Lucarelli, *Didáctica...*, 56.

4 *Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación UNAE* (Azogues: UNAE, 2017), 23.

ñanza y aprendizaje; y de habilidades en el tercer, e incluso, cuarto nivel de educación.⁵

Esto demanda la consideración de una formación como investigador del estudiante y del docente, cual exigencia de Freire sobre la enseñanza en su *Pedagogía de la autonomía*, donde expresa que el pensamiento crítico establece un tránsito de la curiosidad ingenua hacia lo que él llama «curiosidad epistemológica», donde avala el saber con base en la experiencia, y el sentido común del docente o estudiante que se prepara como investigador.⁶

Son, precisamente, las propuestas que desde la investigación forjan los modelos y visiones que las instituciones ofertan a sus estudiantes como parte de su formación, y que se busca que didácticamente, como comenta Lucarelli, sean efectivamente innovadoras; y que, desde la particularidad de la UNAE, permitan al sujeto/estudiante teorizar la práctica y viceversa, a través de propuestas didácticas como RIA.

4.2 Pedagogías críticas de la RIA

El componente pedagógico como concepción epistémica con la que la RIA sustenta su acontecer como innovación educativa, conlleva la revisión de las llamadas pedagogías y eventos de desobediencia que propone Dennis Atkinson en su libro *Art, Disobedience, and Ethics. The Adventure of Pedagogy. Education, Psychoanalysis, and Social Transformation*, donde piensa en la noción de *pedagogías desobedientes* como objetos o actos de resistencia ontológica. Es decir, que cambian su sentido de lo cotidiano o la funcionalidad de su existencia. Esta desobediencia la plantea el autor en términos de educación, metodologías, lenguajes, cultura visual, y aclara que su uso lo hace para referir

⁵ Lucarelli, *Didáctica...*, 55..

⁶ Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (Sao Paulo: siglo XXI, 2004), 14-15.

a un evento de incumplimiento que abra nuevas formas de pensar y de actuar.⁷

Es decir, la desobediencia como evento para cuestionar, pensar, ver y hacer, y que lleva (el carácter desobediente que propone esta pedagogía) a hablar de dimensiones ontológicas para lo pedagógico, lo metodológico, o lo epistémico, y entrelazar la idea de lo desobediente en un acontecer como posibilidad de aprendizaje, no solo en el aula, sino con toda su coyuntura e imaginario. En ese sentido, el autor infiere sobre la formación prescrita como artística estableciendo una relación de las pedagogías desobedientes con aquello que no predetermina dicotomías como la de maestro-aprendiz.⁸

Una forma de ampliar esta pedagogía se podría pensar desde separar la práctica de aprendizaje en función de lo artístico, del sentido de una obra expositiva, o de expresión de una técnica, hacia la situación problémica del docente en sus labores y planificaciones cotidianas, que aludan a resultados heterogéneos de pensamiento y a contextos que permitan la visualización de lo que viene para la clase en términos virtuales. Atkinson refiere a que si miramos lo objetivamente problemático del desafío de ser docente, y responder a esos retos, esto deviene en eventos de desobediencia que producen una capacidad pedagógica ampliada.⁹

El autor resguarda esa expansión de la capacidad pedagógica para el ejercicio artístico en investigación, al transversalizar la creatividad en los procesos, como sentido de un acontecimiento de desobediencia al señalar que cada uno de nosotros posee potencial creativo y que se confunde entre los resquicios de la competencia y la consecución del éxito. Señala que las expresiones del arte no implican solo talento, intuición

7 Dennis Atkinsoan, *Art, Disobedience, and Ethics. The Adventure of Pedagogy. Education, Psychoanalysis, and Social Transformation* (Ken, Ohio: Springer), 195. Traducción de los autores.

8 Dennis Atkinson, *Art...*, 199. Traducción de los autores.

9 Dennis Atkinson, *Art...*, 200. Traducción de los autores.

o imaginación, sino la suficiencia de generar materialidad en planos sociales.¹⁰

La residencia caracteriza la creatividad que señala el autor en su potencial pedagógico para surgir desde la precariedad de los ambientes institucionales incluso en tiempos de pandemia y de confinamiento; y se la considera el motor para la innovación de esta propuesta por el valor para trascender lo establecido en lo cotidiano, es decir, cuando las innovaciones inspiran a otros a transformar también creativamente sus situaciones personales.¹¹

La propuesta de pedagogía crítica de Atkinson como sustento conceptual para la residencia, da cuenta de situaciones como gestos de desobediencia en el acontecer de la vida institucional como actos políticos para la voz y la transformación del pensamiento de los sujetos participantes. RIA es el desarrollo de esa expresión, es un plan para desobedecer con el permiso de lo pedagógico, las prácticas pedagógicas, y el uso de la materia y del entorno de aprendizaje.

4.3 La indagación postcualitativa de la RIA

La investigación no solo configura el marco referencial, sino que se propone como contenido en la residencia, ya que el objeto de estudio en esta propuesta es una forma de investigar, que podría ubicarse luego de la investigación educativa y artística tradicional de las expresiones u obras, y pensar en trabajar desde lo conceptual la creación y el sustento procedimental.

El enfoque metodológico con el que se propone la residencia va en el sentido de estudiarse o contarse a sí mismo mediante la exploración del arte contemporáneo. Para ello,

10 Dennis Atkinson, *Art...*, 197. Traducción de los autores.

11 Javier Collado Ruales et al., *Filosofía de la innovación y de la tecnología educativa* (Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, 2020), 41.

se estudia la noción de indagación *postcualitativa*, conocida como IBA, con el objetivo de crear un lenguaje inherente, epistemológico, e instrumental para la construcción de un discurso de metodología de trabajo propio.

La IBA que atraviesa a la RIA como metodología de la investigación, no busca el goce estético, ni la resolución de nada, sino más bien explorar las relaciones de componentes subjetivos internos de los investigadores y su entorno, en sus procesos de creación; como por ejemplo, la memoria de una comunidad andina. Marín-Viadel y Roldán manifiestan que la IBA entiende acerca de lógicas de investigación científica para generar procesos de creación artística desde sus dinámicas y dimensiones.¹²

Esto indica que las expresiones, obras, o sucesos en la producción artística son valorados como experiencias de búsqueda metodológica. Por ejemplo, la exposición del trayecto de estas subjetividades en la invención de las formas, conocimientos y saberes que señalan los autores, relaciona los recorridos heurísticos y las pautas de la investigación escolarizada, con la posibilidad de abrir a nuevas miradas el objeto de estudio a través de prácticas artísticas como mediadoras de las experiencias de aprendizaje de los investigadores de la residencia.

Estas perspectivas de la investigación en artes se han debatido en trabajos que cavilan sobre: «¿Qué es la investigación en artes? ¿Por qué los artistas deberían, además de producir obra y/o práctica artística, pensar, reflexionar y/o debatir trascendiendo el producto artístico?»¹³; y parecen alinear sus cuestionamientos con la apertura desde la in-

12 Ricardo Marín-Viadel y Joaquín Roldán, «A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística», *Revistas Científicas Complutenses* 31, N.º 4 (2019): 884.

13 Mónica Lacarrieu et al., *Debates sobre la investigación en artes* (Guayaquil: UArtes Ediciones, 2017), 12.

investigación científica a los procesos de creación, que según Marín-Viadel y Roldán, produjo cambios en las perspectivas metodológicas. En el primer cambio se entiende que en vez de llegar a respuestas que solucionan un problema, se procura abrir nuevas conversaciones del tema investigado.¹⁴ Se podría pensar que estas conversaciones incrementan las posibilidades de inter- e intrarrelación con las que se nutren los procesos educativos, autónomos y de aprendizaje psicosocial. Los autores comentan que un segundo cambio es que la IBA abarca una gran variedad de aproximaciones, enfoques, procesos, técnicas y resultados. Las perspectivas tradicionales ya vienen estructuradas en formatos cuantitativos y cualitativos sobre qué hacer y qué no en la investigación operatoria.¹⁵

Estos cambios de enfoque en las perspectivas de la búsqueda que se desentienden de alcances y diseños procedimentales, o de resultados concretos, o resolución de problemas, para llevar a cabo una experiencia de tipo cognitivo-afectivo de investigación artística, terminan dibujando, con el lado del borrador, la línea metodológica de la propuesta de la residencia. Es decir, no se siguen los métodos de la investigación educativa escolarizada, sino que se busca construir el espacio para que cada participante, desde su lenguaje y subjetividad, funde los propios.

El marco referencial para el cambio en los enfoques de una metodología establecida en la práctica universitaria local, o de la apertura del método a la creación artística, proviene de revisar las ideas sobre el panorama con el que se da referencias a esta interpretación de lo heurístico. Por ejemplo, una de ellas es lo que Hernández y Revelles puntúan en el artículo «La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posi-

14 Marín-Viadel et al., «A/r/tografía ...», 885-886.

15 Marín-Viadel et al., «A/r/tografía ...», 886.

bilidades y tensiones», como perspectiva *postcualitativa* de investigación, y que entendemos imbrica a la IBA. Sobre tal aspecto señalan que:

[...] conlleva la invitación a realizar una investigación que no separe ontología, epistemología, metodología y ética. Es decir, una investigación que preste atención a los entramados entre lo humano, lo no humano y lo material. Una propuesta que plantea asumir la investigación no como trayecto que define de antemano el camino a seguir respecto al fenómeno sobre el que se trata de ofrecer alguna luz, sino que se deja sorprender por lo que acontece en el fluir de la investigación.¹⁶

Esto parece resituar el entendimiento de ideas contextuales como ontología, epistemología, metodología y ética en una dimensión posterior al asentamiento y naturalización de ideas sobre cómo conocer sobre nuestra existencia o mundo; a un lugar que abre nuevas consideraciones para el/la investigador/a, en este caso *docente en formación*, y su entorno. Esta consideración se encuentra desde un otro colaborador, par, o desconocido, pasando por las particularidades de lo relacional que se establecen con materiales como lápices, o edificios de cuatro pisos, hasta con el espectro de la propia identidad como estudiantes, y como docentes-investigadores en el espacio virtual. Ante esto, los autores comentan que de existir un objetivo en esta perspectiva, sería celebrar las diferencias metodológicas, así como a la imaginación, y a los riesgos que se toman ante los deslizamientos que conllevan una nueva ontología de sus componentes en el proceso de búsqueda.¹⁷

16 Fernando Hernández- Hernández y Beatriz Revelles Benavente, «La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones», *Educatio Siglo XXI* 37 N.º 2 (2019): 42.

17 Hernández- Hernández et al., «La perspectiva... », 26.

Esas diferencias metodológicas con los diseños, planteamientos estructurales, o con la *forma de hacer*, es la apuesta de investigación *postcualitativa* que propone la residencia, empezando por su carácter híbrido en tiempos de pandemia, y por suceder como algo posterior al proceso de aprendizaje formal, como una innovación didáctica que viene detrás de la oferta de educación pública universitaria.

Las interpretaciones teóricas de lo onto-episte-ético-metodológico desde el enfoque *postcualitativo*, en un ambiente académico y de praxis curricular, se prestan para seguir con el festejo que señalan los autores en un espacio que, se supone, es de pensamiento cambiante, diverso, democrático y vivencial, como el universitario. Esto en el sentido de una contraposición a los estándares académicos con los que se propone la residencia. Los autores develan que estas metodologías pueden estimarse contrarias a la ciencia reglamentaria y que pueden tener inclinación por ellas los académicos que se interesan «por ontologías emergentes y metodologías sorprendentes».¹⁸

Todos estos apuntes sobre la investigación con perspectiva *postcualitativa* que enfrentan lo establecido en su concepción ontológica, dentro de un sistema académico institucionalizado de educación superior en tiempos de teletrabajo, inscriben a la RIA como tramoya funcional que empatiza con la forma de ver y de hacer la investigación universitaria humanista, a la vez que deviene como evento pedagógico desde lo inesperado.

5. Marco metodológico

En concordancia con el objetivo de articular la propuesta RIA como estrategia didáctica innovadora en procesos de formación docente en tiempos de virtualidad, este trabajo

¹⁸ Hernández- Hernández et al., «La perspectiva ...», 27.

se realiza como un análisis documental de las bases teóricas que apuntalan una residencia de investigación artística dentro de las dinámicas universitarias. Además, como alcance descriptivo de RIA para esta articulación teórica se presenta el proyecto, tanto desde una narrativa que aborda el contexto ecuatoriano de las residencias artísticas como tecnologías de interacción social; y desde una narrativa con componente visual (uso de fotos de la experiencia), del agenciamiento de RIA como espacio pionero en la educación superior nacional.

5.1 Residencias artísticas en Ecuador y en la universidad pública

El formato de residencia artística, dentro de espacios culturales, busca el desarrollo de las condiciones necesarias para la creación de obras por parte de artistas, según ciertas especificidades —de lo cultural, económico, y temático— con las que se diseñan estas obras. En ese sentido, compartimos una conceptualización de ese formato, desde una investigación de posgrado de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador en la que Carrión, exponiendo una experiencia desde la provincia de Imbabura, manifiesta que las residencias artísticas promueven a que el artista investigue.¹⁹ Además, Carrión aporta con un cuadro sobre el desarrollo de las residencias artísticas de los últimos diez años, y que van en concomitancia con las que presentamos en este apartado.

En Ecuador, esta dinámica parece estar ubicada y provenir en su mayoría desde un circuito de agentes culturales independientes, y se desarrolla tanto en lo urbano como en lo rural. Para entendernos sobre cómo son las residencias artísticas en

¹⁹ María Alejandra Carrión Erazo, *La residencia artística: experimentar, investigar, y colaborar en la comunidad de Ajumbuela, provincia de Imbabura* (Quito: Universidad Politécnica Salesiana, 2021), 14.

nuestro país, señalamos algunas características que constituyen el imaginario local reciente respecto a esta mecánica social. Un referente para empezar es No Lugar–Arte Contemporáneo en la ciudad de Quito, quienes se autodefinen de la siguiente manera: «Proyecto que hibrida la producción artística con la práctica curatorial [...]»²⁰. Este espacio toma este formato de residencias artísticas para apoyar las prácticas del arte contemporáneo desde su sitio en el Centro Histórico de la capital ecuatoriana, y apoyan curatorialmente a otros lugares según las perspectivas y condiciones de los proyectos.

La Casa Azul, ubicada en Otavalo, mantiene una convocatoria permanente a su residencia Candela, donde ofrece el espacio para desarrollo de proyectos artísticos. Su directora, Nuria Reginfo, en comunicación vía Facebook Messenger, el 16 de febrero de 2020, indicó que la idea de ofertar residencias artísticas nació como un complemento a la actividad de los promotores que son artistas visuales. El fin es facilitar la interrelación entre artistas, investigadores del arte, curadores, gestores culturales, docentes de arte, organizaciones culturales, etc.; en proyectos artísticos que permitan la investigación, puesta en escena, exposición, edición, publicaciones, y demás; de trabajos culturales individuales y comunitarios. También indicó haber tenido varios estudiantes universitarios como investigadores en la residencia por su propia cuenta, no directamente con la institución universitaria. Manifestó su interés en iniciar una relación de ese tipo con las universidades nacionales y extranjeras.

Estos espacios culturales no convocan a estudiantes universitarios puntualmente, sino que trabajan con artistas multidisciplinares en libre ejercicio. En el 2017, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), a través de Arte Actual FLACSO como «espacio de arte contemporáneo abierto y dinámico, con enfoque transdisciplinario, que articula las prácticas

20 «Nosotros», *No Lugar–Arte Contemporáneo*: <https://nolugar.org/quienes-somos/>

artísticas y la academia»,²¹ vinculado a su Departamento de Antropología, Historia y Humanidades, auspició la Residencia Satélite, que demandaba que los artistas desarrollaran una investigación poniendo en contraposición el espacio urbano y el rural desde las relaciones del cuerpo y el territorio.

Tenemos así un primer acercamiento con una prolongación organizativa de tipo universitario e internacional de residencia artística desde la Flacso, que mantiene la perspectiva de los centros culturales del norte del país que hasta aquí hemos revisado, sobre generar espacios de creación y de encuentro de artistas contemporáneos de la región.

Se entiende, entonces, esta experiencia desde el espacio académico que involucra también exponer las obras artísticas de sus residentes seleccionados al público. En relación con uno de los lugares donde se movía la Residencia Satélite, se encuentra *Pujinostro*, una granja en el cantón Pujilí de la provincia de Cotopaxi, que también funge de residencia artística del colectivo Central Dogma, y que en su portal web se promociona como un lugar para establecer relaciones y colaboraciones entre artistas y creadores en áreas específicas del arte (visuales, digitales, tecnologías).²² En esta residencia, los artistas interesados pueden pedir una estancia libre y acceder a vínculos comunitarios en cualquier momento del año según anuncian. Estas propuestas de residencias comparten el sentido y los elementos en común del formato: diseñada para recibir artistas nacionales e internacionales. Cuentan con casas amplias y de espacios exteriores abiertos, y exponen sus trabajos en galerías de forma física, y en sus respectivos canales de comunicación digital.

En Quito, el espacio de residencias artísticas Balao opera desde el 2015. En el 2020, destacamos que desarrolló un formato virtual de residencia para el intercambio artístico. Durante

21 «¿Quiénes somos?», *Arte Actual FLACSO*: <https://arteactual.ec/quienes-somos/>

22 «¿Qué es Pujinostro?», Residencia de Artistas Pujinostro: <https://residenciadeartistaspujinostro.wordpress.com/residencia-de-artistas-pujinostro/>

21 días, siete artistas compartieron la experiencia a través de diálogos, que se evidenciaron en un compendio de relatos del proceso creativo durante la experiencia.²³

Otro espacio es la residencia NAVE²⁴, localizada en Guayllabamba–Ecuador. De esta residencia podemos resaltar que su convocatoria es internacional, que promueve el desarrollo de prácticas contemporáneas, y da especial énfasis en la socialización de los resultados en formato de exposición artística en diferentes circuitos del arte.

Pasando las montañas, tenemos experiencias personales en la residencia artística Simbionte, en la ciudad de Macas, provincia de Morona Santiago, en el Oriente ecuatoriano. Su primera edición, SELVA (Arte y Biodiversidad), en julio 2019, convocó a artistas latinoamericanos en los diferentes lenguajes artísticos (visuales, sonoros, plásticos, *performers*, e incluso curadores), y en su sitio oficial dan cuenta de que la residencia parte de un proceso colaborativo que involucra a artistas, científicos y miembros de la comunidad con especial énfasis en las problemáticas actuales de vivir en la Amazonía ecuatoriana.²⁵ Además, explican que sus residentes desarrollaron obras que proponían la reflexión comunitaria sobre la preservación del ecosistema selvático por medio de las prácticas del arte contemporáneo, contaron con charlas y talleres de artistas profesionales y excursiones al Parque Nacional Sangay.

Uno de sus organizadores, Ricardo Nugra, nos contó detalles sobre la organización de Simbionte. En comunicación vía WhatsApp, el 18 de febrero de 2020, Nugra manifestó que cada residencia tiene sus particularidades; no siempre implican o

23 «Reflexiones manuales», Balao: <https://balaocreacion.com/reflexiones-manuales-balao/>

24 «About», NAVE: <https://naveproyecto.org/about>

25 «Motivación», Residencia Simbionte: <http://simbiosisfest.com/residencia-simbionte/>

buscan un vínculo con la comunidad. En el caso de Residencia Simbionte, los participantes tuvieron la oportunidad de indagar y desarrollar individualmente una propuesta artística que invitó a reflexionar a la ciudadanía sobre la conservación del ecosistema de la Amazonía, y de esa manera articular, por medio del arte, un diálogo con la comunidad local.

Los vínculos que se generaron con la comunidad de Macas y sus alrededores empezaron gracias al programa establecido por la residencia que incluía visitas, charlas y laboratorios de arte, ciencia, cultura local y de saberes ancestrales dictados por expertos de Macas y del país. Después, otro factor muy importante para crear estos vínculos fue el carácter individual de las propuestas de los proyectos artísticos presentados por los residentes que, en mayor o menor medida, demandaron un contacto personal con el entorno. Cabe mencionar que un parámetro para la selección de los proyectos fue el potencial aporte a la comunidad local.

La vinculación con la comunidad de esta experiencia es una idea trascendental en la elaboración de nuestra propia propuesta de residencia desde la UNAE. Se hace consonancia con el ecosistema donde llevamos la residencia artística, gracias a lo experimentado esos días en Macas.²⁶ Una residencia artística se establece como un vecino temporal recién llegado dentro de cualquier organización comunitaria, y que por los efectos de adaptación se producen tensiones entre los locales (personas y ecosistemas), y la forma en la que tanto residentes como comunidad establecen encuentros relacionales, comunicación y empatía.

También, en el Oriente ecuatoriano, el programa multilateral de cooperación internacional llamado Ibermúsicas,

²⁶ Se habla desde la experiencia personal, en este caso, de Marcela Barreiro como residente.

«dedicado exclusivamente a las artes musicales que fomenta la presencia y el conocimiento de la diversidad musical iberoamericana»²⁷, desarrolló la residencia creativa Sikwanka. Esta residencia implicó la creación de composiciones musicales a partir del recorrido de los artistas residentes por el Ecuador territorial, las mismas que fueron grabadas y editadas en un disco.

Yendo a la Costa, en Ayampe, Manabí, TrueQué Residencia Artística lleva cinco ediciones desde el 2016. Se plantea como un laboratorio y retiro de creación. En su portal web indican lo siguiente: «Buscamos crear un espacio accesible y seguro para proponer ideas, cuestionar prácticas e intercambiar experiencias diversas y propias»²⁸. En esa misma zona de Manabí, en la comuna de Puerto Rico, se realizó la primera edición de la Residencia Artística Camaleón, Arte y Comunidad: Género e Identidad, en septiembre de 2019; proponiendo apoyar espacios culturales para el encuentro de profesionales, proyectos de crecimiento y fortalecimiento del arte en los colectivos sociales rurales de la costa ecuatoriana, según su página web²⁹.

En comunicación vía Facebook Messenger, el 1 de julio de 2020, su directora, Lydia Navas, manifestó que la residencia artística Camaleón parte del proyecto Camaleón Colectivo, y su objetivo es el de crear vínculos con la comunidad y experiencias entre y con los artistas. La idea del arte aquí viene dada por la cuestión de «para qué el arte» y/o «a través del arte», con el fin de aportar a la comunidad nuevas formas de hacer o de pensar y reflexionar acerca de su identidad, las cuestiones de género y su paisaje. Navas indica que lo que desea exponer no es el resultado de una obra, sino lo que se haya generado o despertado en

27 «¿Qué es Ibermúsicas?» *Ibermúsicas*: <http://ibermusicas.org/index.php/residencia-creativa-sikwanka-ecuador/>

28 «Inicio», *TrueQué*: <http://www.trueque.work>

29 Se puede revisar la información sobre esta residencia en el siguiente enlace <http://camaleoncolectivo.com/residencia-artistica-camaleon-2019/>

cada participante durante el proceso artístico realizado. Es una experiencia que no solo puede enriquecer a la comunidad, sino también al artista, ya que sale de su zona de confort creativa para enfrentarse a nuevos retos, como el de compartir y convivir junto a otros artistas y trabajar con una comunidad pesquera.

La información revisada de estos casos tiene puntos en común respecto a los objetivos de las residencias, la modalidad (presencial-virtual), exposición de obras-procesos, socialización y espacios de diálogo reflexivo. El financiamiento para participar en las residencias, en su mayoría proviene de los propios artistas interesados, ya que así las ofertan. Los valores oscilan entre los \$20 diarios, a estancias de \$1500 por mes individualmente. El acompañamiento en los procesos de creación que se desarrollan se da con artistas-tutores o curadores-comisarios que bregan con aspectos organizativos, estéticos y de vinculación genuina con las comunidades en la que trabajan los artistas-residentes.

Como otro aspecto de este apartado sobre las residencias artísticas en Ecuador a nivel universitario, cuestionamos por qué no se las han adoptado como estrategia didáctica en su oferta académica. La propuesta de Flacso, por ejemplo, se realizó para creadores externos con un perfil de trayectoria artística, sin que se excluya a los estudiantes de la institución, propiamente. Sin embargo, no se la propone a sus estudiantes en su formación académica, sino que, más bien, la idea de residencia en la universidad se entiende desde el hospedaje y el hecho de habitar.

En la sede de Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia, se han propuesto también acercamientos con el concepto de residencias artísticas desde el desarrollo de plataformas y residencias desde el 2015. Su portal web declara que el objetivo de su residencia artística UN (al menos se anuncia en la convocatoria de 2016) apuesta por el intercambio y fortalecimiento de proyectos artísticos, por la creación como forma de

pensamiento, y al diálogo entre sus estudiantes y docentes con la comunidad internacional.³⁰

Esto muestra que este tipo de experiencias se dan cerca del territorio nacional, e invita a considerar las posibilidades para su aplicación en el contexto local como experiencia de aprendizaje. Otro ejemplo internacional que da cuenta de la vinculación de la idea de *estar en residencia* dentro de dinámicas universitarias, es la del Instituto de Investigaciones en Arte de la Universidad de Costa Rica. La propuesta que tienen de *Artista en residencia* busca compartir procesos de creación entre colegas y estudiantes al acoger el trabajo de artistas e investigadores. Aquí se destaca el nexo que proponen entre docencia e investigación.³¹

El interés de proponer estas experiencias didácticas dentro de la oferta universitaria surge como innovación en las dinámicas institucionales que se conocen en el territorio de la educación superior ecuatoriana. Arraigada, por lo general, a una aparente forma con la que se supone debe verse la educación en la academia, y encima, frente a una pedagogía en artes a la que quizás aún no se le logren dimensionar sus bondades para la comprensión del Currículo de Educación Cultural y Artística, o la alteración de las iterativas formas de hacer la investigación de la educación media de Ecuador.

Comprendemos las maneras de realizar una residencia artística en circuitos culturales donde los gastos y preparativos les dan un sentido mercantil de intercambio cliente-servicio. Repensarlas como parte de las didácticas en la formación de investigadores académicos y docentes en la universidad pública, conlleva a mover estructuras organizativas, presupuestos

30 «Residencias Artísticas: convocatorias», *Universidad Nacional de Bogotá*: <https://bogota.unal.edu.co/noticias/actualidad/residencias-artisticas-convocatoria>

31 Pablo Cardoso et al., *Construcción ecléctica de los saberes* (Guayaquil: UArtes Ediciones, 2019), 25.

operativos anuales, y a abrir posibilidades sobre la pedagogía y estrategias docentes, así como en los formatos de aprendizaje para los estudiantes ecuatorianos.

Lo que presentamos a continuación es el agenciamiento de nuestra propia dinámica, en una versión que visibilice el proceso de investigación innato en los sujetos que aprenden, mediado por las prácticas artísticas desde la perspectiva metodológica de la IBA. Es decir, ponemos la investigación artística *postcualitativa* en medio del concepto de residencia artística, y lo trasladamos a una experiencia no para artistas, sino para estudiantes que se preparan para ser docentes en formación en las escuelas y colegios del país, y que buscan nuevas formas de aprender.

5.2 Residencia de Investigación Artística: RIA-UNAE 2020

La RIA es la primera residencia universitaria en modalidad híbrida (en línea y presencial), que nace desde la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades de la UNAE. Su primera edición llamada «Memoria», fue desarrollada en el año 2020 ante la necesidad de conocer y evocar hechos, datos o recuerdos concernientes a Chuquipata/Javier Loyola, parroquia de la ciudad de Azogues-Ecuador, territorio donde se encuentra la sede principal de la UNAE. Es un proyecto de investigación *postcualitativa* y de mejora educativa formal que recrea un espacio de aprendizaje y experimentación metodológica. Se trata de una innovación didáctica, alternativa a las dinámicas conocidas desde la universidad, que está dirigida a estudiantes de tercer nivel interesados en mediar su aprendizaje a través de la IBA, para el desarrollo de la creatividad y el ejercicio artístico.

La primera edición de la residencia se realizó a través de una convocatoria abierta dirigida a los estudiantes de todas las

carreras de la UNAE por medio de las redes sociales de la universidad, así como las que se crearon exclusivamente para la residencia, incluyendo una página web.³² Para aplicar, los estudiantes debían tener conocimientos previos básicos en expresiones artísticas tales como: plásticas, visuales, sonoras, orales, entre otras; además de estar interesados en desarrollar un ejercicio de investigación.

Otro de los requisitos consistió en presentar una carta de intención para participar como residente, junto a una temática tentativa a investigar. Los propuestas se seleccionaron teniendo en cuenta los criterios evaluativos socializados previamente en las bases y abordaron los siguientes aspectos:

- Carta de intención (20 %)
- Portafolio (20 %)
- Viabilidad de la propuesta (30 %)
- Aporte a la comunidad (30 %)

De la convocatoria resultaron seleccionados los estudiantes Katherine Ortiz, Jessica Delgado, Xavier Solís, Valeria Lazo y Marcela Berrezueta de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades; Priscila Faican y Francisco Chacha de la carrera de Educación Especial; y María Paz Vásquez de la carrera de Educación Inicial. El principal compromiso que adquirieron los estudiantes al participar en la residencia fue presentar los resultados de la experiencia a través de una propuesta artística, la cual sería socializada en una muestra colectiva en el mismo sector de la investigación.

El proceso y los resultados fueron financiados por la organización de la residencia, así como la movilización y gastos de alimentación que podrían surgir al momento de trasladarse al sitio que nos convocaba, Chuquipata/Javier Loyola. Cabe mencionar que los residentes seleccionados fueron notificados

³² En este enlace se puede ver información sobre la residencia <https://www.residenciainvestigacionartistica.com>

y aceptaron los términos de su participación en el proyecto RIA, tales como la socialización de sus trabajos y autorías.



(Medina, 2020)³³.

La residencia ofreció conferencias abiertas para toda la comunidad universitaria a través del Facebook Live de la UNAE, y talleres exclusivos para los residentes con el fin de abrir posibilidades para el uso de lenguajes artísticos como vías de investigación. Tanto las conferencias como los talleres, estuvieron a cargo de artistas locales e internacionales. En el caso de los talleres, estos fueron impartidos en la plataforma Zoom; y los que se pensaron en la modalidad presencial, en la parroquia de Chuquipata/Javier Loyola.

Las conferencias impartidas abordaron diferentes temas como: «Arte, espacio público y políticas comunitarias», a cargo de Enrique Núñez (Ecuador); «El arte acción como

³³ Freddy Medina, Taller de «Experimentación en fotografía» dictado por Gabriela Parra, 2020.

hacker/estrategias para romper las reglas sin quebrantar reglamentos», a cargo de María José Machado (Ecuador); «Arte y dispositivos, herramientas para la investigación», a cargo de Isabel Gaspar (México); «Experimentación en fotografía», a cargo de Gabriela Parra (Ecuador); «Prácticas artísticas y su relación con la investigación», a cargo de Damián Matailo (Ecuador), Loreto Sepúlveda (Chile) y los docentes investigadores de la UNAE, Marcela Barreiro y Johnny Guerra.

Los artistas mencionados impartieron los talleres a los residentes. En ocasiones eran sobre los mismos temas de la conferencia, como es el caso de María José Machado y Gabriela Parra; o en la misma línea, estos fueron: «Arte sonoro», de Enrique Núñez; «Dispositivos de exploración artística», de Isabel Gaspar; «Del dibujo al relato», de Loreto Sepúlveda; «Disparadores creativos», de Damián Matailo. Los talleres que se realizaron en Chuquipata fueron los desarrollados por Enrique Núñez, Gabriela Parra y María José Machado³⁴.



(Barreiro, 2020)³⁵.

34 Para revisar las conferencias y talleres de la residencia, se puede acceder al canal de YouTube en el siguiente enlace https://www.youtube.com/channel/UCaW-01qUkgIUpBd-lj_YvR0w/videos

35 Marcela Barreiro, Taller «Del dibujo al relato» dictado por Loreto Sepúlveda, 2020.

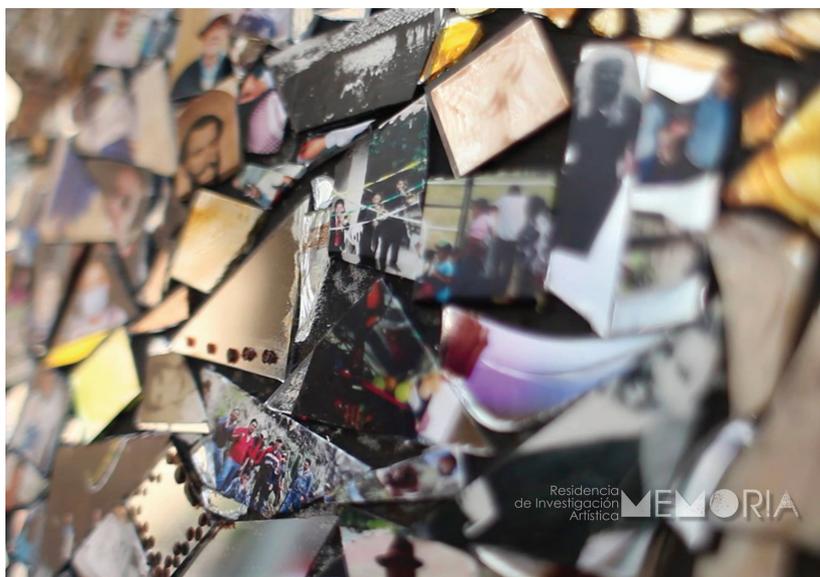


(Medina, 2020)³⁶.

Durante el tiempo de la residencia, es decir, desde el 21 de agosto al 4 de septiembre de 2020, los residentes contaron con dos docentes de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades a modo de tutores de acompañamiento (Marcela Barreiro y Johnny Guerra), y un artista externo que, además, fue el curador de la muestra (Enrique Núñez). Finalmente, el 10 de septiembre de 2020, se realizó la exposición *Memoria*, donde se presentaron los resultados del proceso de investigación. Se gestionó como espacio de exposición el sitio conocido como Casa Patrimonial, ubicado en la Plaza Central, Avenida Independencia y San Judas Tadeo de Chuquipata, gracias a la generosidad del ingeniero Fernando Cordero, su propietario. Además, se contó con el aval del Gobierno Autónomo Descentralizado parroquial, tomando en cuenta las normas de bioseguridad correspondientes.

³⁶ Freddy Medina, Taller de «Arte sonoro» dictado por Enrique Núñez, 2020.

Luego de la exposición se desarrolló un catálogo³⁷ de esta con la intención de ampliar la socialización de los resultados más allá de la exposición como tal. Para ello se organizó el lanzamiento en el que se invitaron a todos los residentes a hablar sobre la experiencia dentro de la residencia, las posibilidades que podrían abrir en su perfil de docentes e investigadores y su proceso de investigación utilizando la IBA. Este lanzamiento se realizó en el mes de febrero de 2021, con el apoyo del departamento de Comunicación de la UNAE a través del canal de YouTube³⁸ de la universidad.



(Medina, 2020)³⁹.

37 Se puede acceder al catálogo donde se muestran los resultados del proceso en el siguiente enlace <https://www.residenciadeinvestigacionartistica.com/catálogo>

38 En este enlace se puede revisar el lanzamiento del catálogo <https://www.youtube.com/watch?v=UBoChDrDGvQ>

39 Freddy Medina, Exposición artística *Memoria*, ejercicio artístico Fragmentos, de Priscila Faican, 2020.

Conclusiones

Presentar la RIA de manera articulada como experiencia innovadora en la formación de docentes investigadores universitarios permite considerarla como un espacio para investigar usando las perspectivas artísticas de cada uno de los participantes como lupa calidoscópica para dimensionar o interpretar un tema en común, mas no para desarrollarse como artista.

Estas consideraciones están sustentadas desde la revisión teórica de autores que se enmarcan tanto en la forma de llevar a cabo la investigación a través de la IBA como en las estrategias pedagógicas de manera crítica; así como conocer las propuestas de este tipo de formatos en el ámbito local, lideradas usualmente por gestores independientes, y que por medio de esta experiencia se permite incorporarla en la academia.

Cabe mencionar que los estudiantes cumplieron con los compromisos adquiridos respecto a la participación de manera virtual en los talleres y conferencias. Lograron también una importante colaboración de manera presencial en las entradas de campo que se realizaron en Chuquipata a través de la autoetnografía, y cuyas prácticas se reflejan en el catálogo en línea que los residentes socializaron en la plataforma institucional de la UNAE, que contextualiza esta presentación del proyecto RIA, amplificando, de este modo, la experiencia en la comunidad universitaria.

Eso se une, se media y se lee desde el arte contemporáneo como artilugio y programación filosófica de una estrategia vivencial con formato de residencia artística que se practica a nivel local, social y culturalmente, con adaptaciones de perspectivas metodológicas y sustento teórico educativo adecuado. Así, cruza el puente hacia el mundo de las didácticas emergentes en la institución de educación superior pública nacional, con la experiencia Residencia de Investigación Artística llevada a cabo desde la UNAE en el 2020.

Bibliografía

- Arte Actual FLACSO. «¿Quiénes somos?». <https://arteactual.ec/quienes-somos/>
- Balao. «Reflexiones manuales». <https://balaocreacion.com/reflexiones-manuales-balao/>
- Camaleón colectivo. «Residencia artística Camaleón». <http://camaleoncolectivo.com/residencia-artistica-camaleon-2019/>
- Carrión Erazo, María Alejandra. *La residencia artística: experimentar, investigar, y colaborar en la comunidad de Ajumbuela, provincia de Imbabura*. Quito: Universidad Politécnica Saleniana, 2021.
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. «Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019». CACES: 26. https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/3.-Modelo_Eval_UEP_2019_compressed.pdf
- Atkinson, Dennis. *Art, Disobedience, and Ethics. The Adventure of Pedagogy. Education, Psychoanalysis, and Social Transformation*. Ken, Ohio: Springer, 2018.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Siglo XXI, 2004.
- Hernández- Hernández, Fernando y Beatriz Revelles Benavente. «La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones», *Educatio Siglo XXI*, 37 N.º 2 (2019): 21-48.
- Ibermúsicas. «¿Qué es Ibermúsicas?». <http://ibermusicas.org/index.php/residencia-creativa-sikwanka-ecuador/>
- Lacariéu Mónica, Gustavo Buntinx, Paolo Vignola, Jaime del Val, Javier Collado Ruano, Luis Pérez Valero, David De los Reyes, Leticia Robles-Moreno, Patricia Pauta, Nicolás Barbieri, Paula Hrycyk, Norberto Bayo Maestre, Julio César Abad Vidal, Susana Nicolalde, Ana Carla Fonseca, Olga del Pilar López y Ricardo Toledo Castellanos. *Debates sobre la investigación en artes*. Guayaquil: UArtes Ediciones, 2017.
- Lucarelli, Elisa. *Didáctica universitaria: territorio a conformar, investigaciones en acción*. Buenos Aires: Noveduc libros, 2020.

- Marín-Viadel, Ricardo y Joaquín Roldán. «A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística», *Revistas Científicas Complutenses* 31, N.º 4 (2019): 881-895.
- Medina, F. Exposición artística *Memoria*, ejercicio artístico *Fragmentsos* de Priscila Faican [Fotografía], ---. Taller de «Arte sonoro» dictado por Enrique Nuñez [Fotografía], 2020. ---. Taller de «Experimentación en fotografía» dictado por Gabriela Parra [Fotografía], 2020.NAVE. «About». <https://naveproyecto.org/about>
- No Lugar-Arte Contemporáneo. «Nosotros». <https://nolugar.org/quienes-somos/>
- Cardoso, Pablo, Ramiro Noriega, Patricia Fumero, Ahtziri Molina, Norberto Bayo, Julián David Correa, Luis Pérez Valero, Paolo Vignola y Ketty Wong. *Construcción ecléctica de los saberes*. Guayaquil: UArtes Ediciones, 2019.
- Residencia de Artistas Pujinostro. «¿Qué es Pujinostro?». <https://residenciadeartistaspujinostro.wordpress.com/residencia-de-artistas-pujinostro/>
- Residencia de Investigación Artística. «Catálogo». <https://www.residencia-deinvestigacionartistica.com/catálogo>
- Residencia de Investigación Artística. «Memoria». <https://www.residencia-deinvestigacionartistica.com>
- Residencia Investigación Artística. «Videos». https://www.youtube.com/channel/UCaW01qUkglUpBd-lJ_YvROW/videos
- Residencia Simbionte. «Motivación». <http://simbiosisfest.com/residencia-simbionte/>
- TrueQué. «Inicio». <http://www.trueque.work>
- UNAE Ecuador. «RIA | Lanzamiento de catálogo: MEMORIA». <https://www.youtube.com/watch?v=UBoChDrDGvQ>
- UNAE. *Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación UNAE*. Azogues: UNAE, 2017.
- Universidad Nacional de Bogotá. «Residencias Artísticas: convocatorias». <https://bogota.unal.edu.co/noticias/actualidad/residencias-artisticas-convocatoria>

Aproximaciones culturales y polisemias artísticas: relatos y aportes para abordajes etnográficos¹

Cultural Approaches and Artistic
Polysemes: Stories and Contributions
for Ethnographic Approaches

Patricia Pauta Ortiz

Universidad Nacional de Educación
diana.pauta@unae.edu.ec

Alexander Mansutti-Rodríguez

Universidad Nacional de Educación
alexander.mansutti@unae.edu.ec

RESUMEN:

En este artículo nos aproximamos a las dificultades y oportunidades creativas del discurso artístico en entornos interculturales, promovidas por el carácter polisémico de sus signos². Se trata de un atributo³ que contribuye a profundizar la diferenciación entre lo que desea expresar el autor

1 Este ensayo se produce en el marco de las reflexiones adelantadas para el proyecto «El Pawkar Raymi y la producción de metodologías y material didáctico para la enseñanza de las artes» aprobado por la UNAE.

2 Jonathan Hill y Jean Pierre Chaumeil, *Burst of breath: Indigenous ritual wind instruments in Lowland South America* (Lincoln: University of Nebraska Press, 2011).

3 Bernd Brabec de Mori, Michael Lewy y Miguel A. García, eds., *Sudamérica y sus mundos audibles. Cosmologías y prácticas sonoras de los pueblos indígenas* (Berlín: Ibero-Amerikanisches Institut PreuBischer Kulturbesitz, 2017).

o ejecutor, de lo que entiende el escucha u observador⁴, debido a que, hacer contacto con productos culturales desde el sentido de una cultura diferente, multiplica y complejiza las percepciones, las sensaciones y sus combinatorias con las que la obra es interpretada. Para entender la interculturalización se proponen cuatro fases que caracterizan la subordinación cultural y, con ella, la pérdida del control cultural y la dominación de determinados sentidos como base para aproximarse a los contextos vinculados. Es así como la polisemia se convierte en una condición que debe ser tomada en cuenta a la hora de definir la metodología a utilizar en investigaciones sobre las influencias que se producen en las artes de sociedades diferentes que entran en contacto.

PALABRAS CLAVE: cultura, polisemia, arte, investigación etnográfica.

ABSTRACT:

In this article we approach the difficulties and creative opportunities of artistic discourse in intercultural environments, promoted by the polysemic nature of its signs⁵. This is an attribute⁶ which helps to deep the differentiation between what the author or executor wishes to express from what the listener or the observer understands⁷. Contact cultural products from the sense of a different culture, multiplies perceptions, sensations and their combinations with which the work is interpreted. To understand the interculturalizing process, four phases are proposed that influence the loss of cultural control and the domination of certain senses as a basis for approaching certain contexts linked by the way of short stories. Thus, polysemy becomes a condition that must be considered when defining the methodology to be used in research on the cultural influences between the arts of different societies that come into contact.

KEYWORDS: culture, polysemy, art, ethnographic research

4 Patricia Pauta Ortiz, «Fiesta del solsticio de junio: La música del Inti Raymi Corpus Christi como relación intercultural en las provincias del Azuay y Cañar (Ecuador)» (tesis doctoral, Facultad de Artes, Pontificia Universidad Católica: Argentina, Buenos Aires, 2017).

5 Jonathan Hill; Jean Pierre Chaumeil, *Burst of breath*.

6 Bernd Brabec de Mori; Michael Lewy y Miguel A. García, *Sudamérica y sus mundos audibles*.

7 Patricia Pauta Ortiz, *Fiesta del solsticio de junio*.

Introducción

En este ensayo nos proponemos analizar e ilustrar las dificultades y los espacios creativos generados por los problemas de comunicación que suele enfrentar un etnólogo de las artes cuando desarrolla un proyecto de investigación en una sociedad fragmentada por el dominio de una sociedad colonizadora, en la que las polisemias se multiplican en las relaciones entre él y los hablantes de la lengua de la cultura investigada. Una vez identificados los problemas y campos, se brindan aportes desde relatos que pueden ayudar a mitigar los problemas y potenciar las virtudes en los procesos de investigación.

La polisemia y el arte

La polisemia es un universal cultural, un atributo de las lenguas y su capacidad para ser productora de sentidos⁸. Con relación a ello, Ravin y Leacock⁹ plantean que «los significados pueden no ser entidades fijas, sino subconjuntos superpuestos de componentes semánticos, algunos más preferenciales que otros». Es así como la polisemia ocurre cuando una palabra puede acarrear diferentes significados atendiendo a la experiencia del locutor, a la experiencia del receptor o a la ambigüedad propia del significante en el que ya se sobreponen subgrupos de componentes semánticos.

Desde que Saussure¹⁰ funda la lingüística contemporánea sabemos que cada signo está constituido por un significante y por uno o varios significados. Luego, a partir de aportes de di-

8 Sacha Carlson, «Aproximaciones richirianas a la fenomenología del lenguaje», *Eikasia. Revista de filosofía* (2013): 363-388. <http://revistadefilosofia.com/47-18.pdf>

9 Yael Ravin y Claudia Leacock «Polysemy: An overview», en *Polysemy. Theoretical and computational approaches* (New York: Oxford University Press, 2002), 5.

10 Ferdinand de Saussure, *Curso de lingüística general* (Buenos Aires: Editorial Losada, 1994/1916).

ferentes autores desde la lingüística estructural, sabemos que, más allá del signo individualmente considerado, el lenguaje se mueve a partir de cadenas de significantes cuyo orden genera significados que multiplican la asociación reconocida entre un significante y sus significados. Si a ello agregamos las particularidades que adquiere una misma lengua en contextos diferenciados, y que imponen nuevos significados a significantes que en la lengua canónica podrían tener otro significado, nos encontramos con que la relación entre significantes y significados se mueve en un terreno pantanoso que ocasiona el distanciamiento recurrente entre lo que el locutor pudiere comunicar y lo que el escucha puede entender.

Las artes son el resultado de discursos dependientes de los valores éticos y estéticos de las culturas en las que se producen. Estas pertenecen, sin discusión, al universo de los signos¹¹. Su característica es la capacidad para generar, en quienes las disfrutan, reacciones sensoriales, emocionales y sentimentales. Los signos combinados por las artes para generar sentidos estéticos tienen entre sí la misma relación que tiene la lengua con el lenguaje poético; y, por lo tanto, la capacidad de generar sentidos que van más allá del significado atribuible a la sumatoria de los signos que combina. En uno y en otro caso, la combinación irreverente y creativa de los significantes tiene el potencial de generar nuevas significaciones.

Lo propio de las artes, entonces, es la determinación del significante y sus encadenamientos sobre los significados. Todas las artes son el resultado de combinaciones de signos, como bien lo demuestra Deleuze¹². Así, por ejemplo, la música es una combinación de sonidos y silencios; la pintura, una combina-

11 Jean Martinet, «Fundamentos semiológicos de una poética funcional», *Acta Poética* 3 (1981): 11-36.

12 Gilles Deleuze, «¿Qué es el acto de creación?» *Fermentario* (2012). <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy>

toria de materiales, líneas y colores. Todas estas artes tienen un potencial productivo que permite recombinar los elementos básicos del oficio y generar nuevos productos. La palabra poética genera nuevos sentidos; el discurso musical, nuevas sensaciones; y la pintura, nuevas percepciones; y todas ellas tienen el potencial para generar nuevas emociones.

De esa forma, es probable que ciertas sonoridades o colores produzcan reacciones particulares en el ser humano, y que nos ayuden a explicar por qué un sonido produce ciertas sensaciones. A ello habrán de responder las investigaciones de las neurociencias. Sin embargo, lo que sí podemos afirmar, siguiendo a Bourdieu¹³, es que la belleza es objetividad desde las prácticas de los sujetos y que la mirada con la que la observamos lleva consigo una carga cultural fruto de las instituciones y reproducciones en las que nos formamos desde lo cotidiano. Continuando con Bourdieu¹⁴, podemos mencionar que el hecho de que el consumo de las obras de arte es una fase en un proceso de comunicación, o lo que es lo mismo, un proceso de descifrado, decodificación, que presupone un manejo adecuado de códigos; ello implica que las emociones sentidas frente a una obra son también un acto racional.

Ahora bien, las formas de la razón no son universales y, por tanto, tampoco lo son los códigos con los que se descifra una obra de arte. Las percepciones que genera una obra de arte dependen, más allá de lo individual, de la cultura desde la cual la observa el receptor del proceso de comunicación que ella genera. Por tanto, todo acto de reflexión sobre una obra de arte en cualquiera de las artes, presupone un ejercicio cognitivo, una operación decodifi-

13 Pierre Bourdieu, «Cuestiones sobre el arte a partir de una escuela de arte cuestionada», en *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*, trad. Alicia Gutiérrez (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2010), 19-42.

14 Pierre Bourdieu «Introduction». En *A social critique of the judgement of taste* (Londres: Taylor y Francis, 1984).

cadora, que implica el uso de un código cultural. En este punto, lo cultural implícito en el receptor enriquecido por sus individuales experiencias de vida, ha de marcar la manera en la que la obra es recibida, analizada y comprendida.

La polisemia es, entonces, un supuesto que debe existir en toda forma de comunicación, así como la tensión entre el significado que otorga el autor y el significado con el que recibe la obra el receptor. Desde esta perspectiva, la polisemia funge como resultado de la fuga de sentidos semánticos que escapan al control del emisor, y pasan a la asignación que ahora queda bajo el control de la audiencia¹⁵. Por ello, los seres sociales y, con mayor profundidad, los que compartimos una misma cultura, tenemos mecanismos que nos permiten mitigar los problemas de comprensión generados por las polisemias; por ejemplo, podemos recurrir a la explicación de un signo, o a reforzar el significado de este, mediante gestikulaciones que ilustren aquello en lo que no hemos sido comprendidos.

Aproximaciones hacia el control cultural

Cuando se trata de sociedades con lenguas muy disímiles que provienen de contextos culturales contrastados, los gestos, además de las palabras poco sirven, porque ellos también pueden cobrar significados contrarios a lo que se desea transmitir. Para entender este proceso colonizador y el impacto que tiene sobre las sociedades colonizadas, hemos propuesto cuatro conceptos que describen la pérdida del control cultural que va ocurriendo sucesivamente en los pueblos subordinados a medida que avanza y aumenta el control de los dominadores.

¹⁵ Ravin y Leacock, «Polysemy: An overview».

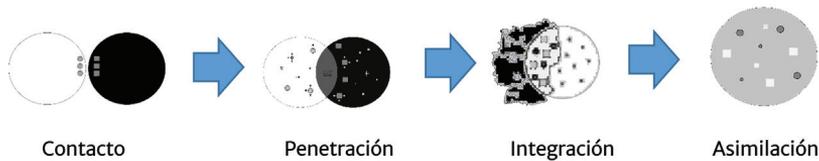


Figura 1: Fases que influyen en la pérdida del control cultural.¹⁶

El contacto: ocurre cuando miembros de dos sociedades con lenguas y matrices culturales diferentes se encuentran y, sin mayores intercambios, cada uno interpreta a la otra desde su propio imaginario cultural. Por lo general, se trata de los encuentros de grupos que advierten la presencia del otro diferente, sin que ninguno de los dos haga presencia institucional de larga duración en el hábitat y los espacios sociales del otro. Generalmente, se trata de escaramuzas o encuentros eventuales, cuyo impacto mayor es de orden simbólico. La noticia de la presencia del otro diferente se difunde. En estos casos, cada sociedad mantiene control¹⁷ absoluto y autonomía sobre su sistema cultural, pues no hay campo alguno de sentido compartido y, por ende, sin impacto significativo sobre las polisemias y las prácticas sociales.

La penetración: es un paso adelante al contacto. En esta fase, una o ambas sociedades logran establecerse en los espacios sociales de la otra, a partir de los cuales se diseñan e implementan políticas de articulación de larga duración. En estos casos, los esfuerzos de comprensión del comportamiento diferente exigen la aparición de actores sociales que se proponen el aprendizaje de los sentidos del otro. Cuando estos procesos se dan desde ambos lados, los esfuerzos de traducción pueden generar

¹⁶ Guillermo Bonfil-Batalla, «La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos», Anuario Antropológico 86 (1988): 13-53. <http://www.cie-sas.edu.mx/publicaciones/clasicos/articulos/TeoriadelControl.pdf>

¹⁷ Entendemos por «control cultural», siguiendo a Bonfil Batalla (1988, 19), el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales.

lo que llamamos el «espacio de sentido compartido»: un conjunto de palabras, señas y gestos acordados por los actores de los dos lados que significan, aproximadamente, lo mismo para los miembros de ambas culturas.

En estos procesos, el poder del más fuerte —el del colonizador— comienza a transformar el perfil societario del otro diferente, allí donde se establece. Así, por ejemplo, el poder que dio el acero y la pólvora a los colonizadores españoles, lo que les facilitó la implantación de redes comerciales que permitieron comenzar a reorientar las redes de intercambio en el mundo indígena de América, cuyos miembros aceptaron rápidamente hachas, cuchillos, machetes y anzuelos y modificaron sus sistemas de transacciones y las redes asociadas para obtenerlos. Pero, este atractivo poderoso no fue lo suficientemente fuerte como para transformar el entramado de valores éticos y estéticos; es decir, la cultura de los indígenas. De hecho, durante el proceso de penetración en el norte de América del Sur, los europeos debieron integrarse a los sistemas comerciales indígenas, basados en el trueque y monetizados con sal o con collares de conchas de mar —chaquiras y mostacillas— para poder acceder a los bienes y servicios que estos podían ofrecer.

En la penetración, los cambios comienzan a verse en ambos lados, pero no implican aún la pérdida de control del colonizado. De hecho, los miembros de las sociedades deben adaptarse a las prácticas de la otra, allí donde ellas no dominan. Cada una mantiene control cultural sobre sus prácticas, pero este control debe negociarse en los espacios de frontera entre ambas. En este momento, el campo de sentido compartido es tan frágil que las polisemias se multiplican y con ello los equívocos.

La integración: una vez que los procesos de penetración se consolidan y generan espacios institucionalizados de ejercicio del poder —por ejemplo, los asentamientos, las redes de misiones, los puestos militares y comerciales, solos o combinados—

comienza a darse el proceso de integración. En estos casos, el campo de significación compartido tiene un núcleo duro de signos y discursividades comunes que disminuyen las polisemias y los equívocos, y un campo aún más grande donde no se han estandarizado las significaciones, en donde los niveles de la comprensión intersubjetiva siguen siendo difíciles. Lo característico de la integración es que el proceso hace, institucionalmente, dependientes a los colonizados de los colonizadores.

Este es el momento en el que el colonizado comienza a perder el control sobre el entramado de valores que constituyen su cultura. Lo económico se reorienta para satisfacer las necesidades del entramado mercantil que trae el colonizador, sea este de bienes y servicios, sea de fuerza de trabajo. La monetización y mercantilización monetizada se hace dominante, muchas tecnologías se pierden ante el avance de la pólvora y el acero; la biodiversidad, que satisface necesidades domésticas, cede frente a la expansión de la producción de bienes que satisfacen al mercado del colonizador. Las apariencias cambian al imponerse las vergüenzas del colonizador ante el cuerpo desvestido o vestido de otras maneras. Las cosmovisiones de los que son colonizados se hibridan con las que provienen de los colonizadores.

En este caso, las sociedades subordinadas pierden sucesivamente el control sobre sus patrones culturales y estos comienzan a asemejarse a los del colonizador, cuyos valores se imbrican con los de la cultura subordinada. En la integración avanzada, las lenguas originarias dejan de ser lenguas maternas para convertirse en segundas lenguas, y con ello, el campo de significaciones comienza a ser abiertamente dominado por la lengua del colonizador. Los espacios de prestigio donde antes se hablaban las lenguas originarias comienzan a ser ocupados por el idioma del colonizador, hasta que la lengua originaria queda reducida al refugio del hogar. Disminuye el campo de significaciones propias que no ha sido integrado aún al cam-

po compartido, y con él disminuyen las polisemias asociadas al desconocimiento del otro. En contraste, al consolidarse los usos del castellano, aunque estén influenciados por el vocabulario, la fonética y las estructuras gramaticales de las lenguas subordinadas, las polisemias que aparecen, comienzan a ser las propias de cualquier lengua. En este momento, la cultura y la lengua de los pueblos originarios están integradas al sistema social del Estado que la absorbe.

Sin embargo, es un hecho que los procesos de hibridación cultural se aceleran en esta fase del proceso, lo que le da a cada situación particular que resulta de las combinaciones que ocurren, rasgos propios determinados por el impacto que produce en la cultura resultante, los ingredientes aportados por las culturas que se han entremezclado. De esta manera, elementos de la cultura dominada que va al proceso de asimilación, y con ello a su desaparición como sistema integrado, definen perfiles y atributos de los patrones culturales de la cultura dominante que pervive, pero que no resulta indemne en la integración de los elementos de la cultura subordinada a su sistema cultural.

La asimilación: ocurre cuando la sociedad subordinada pierde todo el control de sus prácticas culturales propias. Cuando esto pasa, la cultura dominada se desintegra en sus elementos constitutivos básicos y deja de ser sistémica. Las partes desintegradas se incorporan y se mezclan con elementos propios del sistema de la cultura mayoritaria, creando en la sociedad mestiza espacios de diversidad cultural matizados por los valores que se hibridan. Lo que resulta es el sistema de la cultura dominante, pero ahora influenciada por los elementos que integra y absorbe de la cultura dominada. Algunas prácticas culturales desaparecen con el tiempo en beneficio de las prácticas del colonizador, otras se mimetizan y articulan. Algunas de ellas perviven en zonas de refugio, pero sin posibilidad de generar sistema con el resto de las antiguas prácticas culturales propias, debilitadas o desaparecidas.

Buena parte de la cotidianeidad ocurre en el orden simbólico del colonizador, ahora matizado y particularizado por elementos significativos de la cultura desintegrada. Las prácticas culturales de la asimilación son, en general, simbióticas, pero bajo el dominio de la cultura dominante. De allí adquieren sus colores nuestras culturas mestizas. Aquí el campo de significaciones compartido es similar al campo de significaciones de la lengua dominante, pero con variantes. Las polisemias son las propias de una lengua estandarizada, pero no homogénea, en la que los signos y valores de las culturas dominadas son subsumidos por el orden discursivo de la cultura dominante.

Ilustrando las polisemias: relatos desde las experiencias

Relato 1

En 1985, un joven etnólogo se movía por la cuenca del río Autana, territorio de los Piaroa, en la Orinoquia venezolana. En el primer raudal no navegable del río se encontró una maloca recientemente construida por un grupo familiar que acababa de bajar de las intrincadas montañas de sus cabeceras. Solo el líder hablaba un castellano limitado y muchos de ellos nunca habían visto un *kjarimina*¹⁸. El joven e inexperto etnólogo entra a la maloca, muy oscura adentro, y se dirige junto con su traductor al poste central, donde se apoya y sonríe; un gesto, a su juicio, gentil. En el acto, una mujer mayor escapa despavorida y, en medio de alaridos, sale de la maloca para esconderse en la selva tropical que la rodeaba. Para esa mujer, la sonrisa no era un gesto amigable del etnólogo, sino la agresiva señal del

18 Palabra piaroa que significa «caníbal» y que se construye con el prefijo *kjari* y el sufijo *mina*, el primero significando caribe o caníbal y el segundo significando ancestro.

«caníbal» que le había enseñado los dientes con los que se la iba a comer.

A partir de este relato, se pone en evidencia la manera en la que un emisor y un receptor, pertenecientes a distintas culturas que se contactan, producen sentidos semánticos erróneos para uno o para ambos. Es entonces cuando los actores de las sociedades involucradas deben crear campos compartidos de significación, en los que encuentren gestos y signos articulados entre sí y que sean comprendidos en un sentido similar por todos los actores sociales participantes. Si ello no se logra, se dificultará el pase a los procesos de penetración donde se promueve la creación de campos compartidos de significación que promuevan la comunicación. Si se logra, los equívocos generados por las polisemias se irán reduciendo a medida que la penetración avance.

Sin embargo, es necesario aclarar que los sentidos semánticos que hacen polisemias entre unidades culturales diferenciadas no son rígidos e inamovibles. De hecho, los contactos entre hablantes de lenguas diferenciadas entrañan negociaciones de sentido que terminan por transformar los sentidos canónicos de los conceptos originales. Así, por ejemplo, la palabra «guaricha», ampliamente usada en el oriente de Venezuela para referirse a las chicas jóvenes y solteras, proviene del caribe *wuruchí* que alude a la prima cruzada, potencial esposa de un joven soltero en el sistema de parentesco dravidiano propio de estos pueblos¹⁹.

Son estos procesos de negociación de sentido, que terminan de generar significaciones propias que se suman a las habituales y que, eventualmente, cobran mayor importancia comunicacional, entrelazándose con los procesos desde el cotidiano vivir de los interlocutores, quienes brindan así ritmo y sentido a lo expuesto.

19 Alexander Mansutti Rodríguez, «Penetración y cambio social entre los Akawaio y Pemón de San Martín, Anacoco» (tesis de maestría Scientiarum, Caracas: Centro de Estudios Avanzados del Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas, 1981).

A mayor tiempo de relaciones entre hablantes y oyentes de lenguas maternas diferentes, y a mayor poder usado para imponer la lengua franca del colonizador, se produce un consenso mayor del campo de significaciones compartidas y una menor frecuencia de equívocos provocados por las polisemias. Por ello, las lenguas castellanas habladas en América Latina llevan la marca de las lenguas indígenas y desarrollan vocabularios propios que son el resultado de su propia historia. Así, en el Ecuador, como en toda América, es muy común encontrar incorporadas en la estructura gramatical del castellano hablado, palabras del *kichwa* y de otras lenguas amerindias que permanecen en la vida cotidiana de sus pueblos.

Relato 2

Un día, a mediados de la década de los 80, un escultor venezolano inauguraba en Puerto Ayacucho, capital del estado venezolano del Amazonas, una escultura en bronce de un piaroa desnudo en tamaño natural que sostenía una cerbatana. Para la época, la población indígena de este estado era mayor que la población mestiza. La obra, inspirada en la escultura griega, presentaba a un hombre fornido de músculos marcados, pero desnudo. A los días siguientes de la inauguración, el pueblo piaroa hace una manifestación de una centena de indígenas, quienes, ofendidos porque la escultura que los representaba estaba desnuda, se movilizan desde sus comunidades hasta la urbe, en el encuentro de las calles más importantes de la ciudad, para subirse a la gran piedra donde se asentaba la estatua y la visten con un hermoso taparrabo de algodón pulcramente blanco, y adornos de chaquira azul y blanca, en antebrazos y pantorrillas.

El escultor, al lado de uno de los coautores de este texto, lloraba desconsoladamente, pues no entendía que, frente a la belleza de su obra inspirada en los más hermosos desnudos griegos, los indígenas pudieran sentirse ofendidos. Sin embar-

go, para los piaroa todo estaba muy claro: la desnudez es un símbolo de incivilizados que los identifica como seres salvajes; si se quería representar la belleza del piaroa, era necesario que este luciera bien vestido y adornado.

Relato 3

En esta misma línea, cuenta Allain Gheerbrant²⁰, un aventurero francés, que al bajar desde el río Guaviare al Orinoco, entró a la boca del río Mataveni, donde se encontraba una comunidad piaroa. En ella estaba viejo Mario, un piaroa que servía de intermediario para contratar miembros de su pueblo para los empresarios de materias primas amazónicas. Así pues, la noche de su llegada, Gheerbrant pone a sonar su fonógrafo con la *Sinfonía N.º 9* de Beethoven. Al terminar aparece en su choza una orquesta de piaroas que vienen a ofrecerle su música sagrada para el *Warime*²¹. Era un mecanismo de reciprocidad para que el francés disfrutara de la orquesta del *Warime*, tanto como los indígenas habían disfrutado de Beethoven, cuya música suponían también sagrada. Parecían decirle: «Si ustedes tienen música hermosa, nosotros también tenemos la nuestra. Ustedes nos dan y nosotros les damos».

Relato 4

En otra oportunidad, siendo estudiante de postgrado, un joven etnólogo se mueve en aventón hasta la frontera entre Venezuela y el Esequibo, donde haría una tesis de maestría²². Los indígenas del lugar eran *akawayos*, *aruacos* y *pemones* trilingües (inglés, lengua materna aborigen y castellano), y de las tres lenguas, la que peor hablaban era el castellano.

20 Allain Gheerbrant, *L'Expédition Orénoque-Amazone* (París: Gallimard, 1953).

21 Alexander Mansutti Rodríguez, *Warime: La fiesta. Flautas, poder y sociedad en el noroeste amazónico* (Ciudad Guayana: Fondo Editorial UNEG, 2006).

22 Mansutti Rodríguez, «Penetración y cambio social...».

El etnólogo llega a la comunidad, pregunta dónde vive el líder y se va a hablar con él. Le indica al interlocutor que es un «investigador» del Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas y le pide su permiso para investigar. El líder, más que complacido, se siente eufórico. Asiente el permiso para ser investigado y da gracias a que las solicitudes de la comunidad hayan sido escuchadas.

Unos días antes, los miembros *akawayos* adventistas habían ido a la ciudad más cercana para poner una denuncia contra un líder *aruaco*, de quien decían, aprovechaba su ausencia para acosar a sus esposas. Los indígenas no esperaban a un antropólogo, sino a un investigador policial para poner fin a los abusos del aruaco. Por eso, su bienvenida tan cordial.

Relato 5

En otra oportunidad, la coautora de este ensayo trabajaba en el levantamiento de fichas etnográficas de un ritual complejo en el que los acontecimientos musicales eran simultáneos y se dificultaba que una sola persona pudiera filmar todos los hechos musicales que ocurrían simultáneamente, así que se le asignó un camarógrafo experto que la ayudara con las tomas. Al revisar el material fílmico no había registro de la *chirimía*²³ ni del violín. Al interrogar al camarógrafo, este respondió que no había filmado a la *chirimía* porque estaba desafinada y que tampoco capturó la interpretación del violín porque, aunque siendo ejecutado, este instrumento «no sonaba». Le resultaba incomprendible que el «chillido» de la *chirimía* pudiera ser importante en el ritual, y que, en el caso del violín, su sonido convencional, según el formato europeo, hubiera sido cambiado en el ritual

23 La *chirimía* es una flauta pentatónica cónica manufacturada de madera con embocadura de plata y doble lengüeta de caña. Pertenece a la familia de los aerófonos. Es de origen persa y llega al Ecuador en la época colonial, portada por las órdenes religiosas. Su función era ayudar a afinar el registro de las voces para la música sacra. Los indígenas la incorporan en su matriz cultural por el poder de convocatoria del sonido agudo y estridente que producía y que se acoplaba a su estética musical.

por una secuencia de «ademán silencioso» que el músico realizaba con sus dedos sobre las cuerdas. Menos aún comprendía que la línea melódica del violín «No sé si será doncella» la llevaba el *taita*²⁴ en su cabeza, frase que repite a lo largo de toda una interpretación en la que los ademanes producidos por el músico en el violín no producían melodía alguna.

Escaramuzas polisémicas: aportes para abordajes etnográficos

Conscientes de las particularidades simbólicas que enfrenta el etnógrafo de las artes, podemos ahora avanzar en las estrategias de investigación que deben implementarse atendiendo a las particularidades que tiene el trabajo etnográfico. No se trata de hacer desaparecer las polisemias entre autores y consumidores de artes, sino de comprenderlas y convertirlas en base para su estudio antropológico. El etnógrafo está obligado a disminuir al mínimo los desentendidos que generan las polisemias en su propio razonamiento del hecho cultural, pero al mismo tiempo, debe entender cómo se da la relación de comunicación entre el productor de artes y el que, consumiéndolas, utiliza lo «entendido» como insumo para él mismo producir nuevo arte. Son dos caras del mismo fenómeno. Es así como Pauta-Ortiz²⁵ logra describir cómo los sonidos de la *chirimía* son recuperados por los *kichwa* para incorporarlos en su propia música.

Reconociendo que el etnógrafo, desde los aportes de Guber²⁶, debe acceder

24 El *taita* es un hombre adulto al que se le reconoce sabiduría. Suele ser jefe de familia que ha ganado respeto y autoridad dentro de su comunidad.

25 Patricia Pauta Ortiz, «Transculturación musical en la Fiesta del Señor de las Aguas de Girón; estudio de la apropiación y cambio del rol de la *chirimía* y el violín», *Revista del Instituto de Investigación Musicológica «Carlos Vega»*, 27, (2013): 171-196.

26 Rosana Guber, *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo* (Buenos Aires: Paidós, 2005), 47.

[..] a dos dominios diferenciados, aunque indisolublemente unidos: uno, el de las acciones y las prácticas; otro, el de las nociones y representaciones [...] la traducción etnográfica se concibe como una decodificación, y la cultura, como un texto en lengua desconocida que el antropólogo aprende a expresar en su propia lengua y términos.

Así pues, podemos entender que la investigación y sus estrategias no pueden ser las mismas en diferentes contextos, debido a que las características de las relaciones interculturales que estamos estudiando cambian. Por ejemplo, el proceso de decodificación cultural en situaciones concretas requiere de instrumentos de investigación adecuados a la etapa del proceso de cambio en el que se encuentra el entorno estudiado, de manera que la reflexión teórica represente correctamente la singularidad del acto etnográfico.

Si retomamos la descripción conceptual de los procesos de colonización, debemos adecuar nuestras estrategias de investigación a la capacidad que tenemos para hacer la «traducción etnográfica» a la que alude Guber²⁷. Por lo tanto, debemos comprender que si vamos a trabajar con una cultura con escaso roce con la sociedad moderna, que se mantiene en zonas de refugio y cuya lengua materna es la originaria, que la traducción literal es virtualmente imposible y que se hace necesario, un largo trabajo de campo que permita al etnólogo aprender la lengua y sus sentidos, a fin de que pueda hacer la traducción exigida cayendo en la menor cantidad posible de polisemias que perturben la comprensión.

Igualmente, la validación de la comprensión de los textos debiera darse al seguir procedimientos de traducción que den sentido a partículas que expresan una misma idea. Para ello, sería necesario contar con un manejo adecuado de la lengua o con un informante y traductor que maneje, con la misma efi-

27 Guber, *El salvaje metropolitano...*

ciencia, la lengua materna del etnógrafo y la lengua materna del informante. En esta situación se encuentran culturas cuyas fases pueden ser la del contacto o la de la penetración.

Cabe reconocer que en la fase de la integración nos encontramos con sociedades que van perdiendo su control cultural y en las que, además, su lengua originaria deja de ser la lengua materna para pasar, en su lugar, a la lengua del colonizador. En estas culturas, el etnógrafo puede aprender o utilizar la lengua franca que permite la comunicación entre la sociedad dominante y las sociedades subordinadas y hacer con ella buenas descripciones que aprehendan los valores culturales del momento y sus significaciones. Sin embargo, ello no obsta para que sea deseable aprender la lengua originaria, aunque ya no sea la misma lengua materna, pues ella permite profundizar en los sentidos que le son o eran propios a las palabras y los discursos étnicos que resultan de la hibridación simbólica. Una vez más, en esta etapa, el objetivo es reconocer los diferentes significados o capas semánticas de los términos, tal como ellos son usados.

Ya en las etapas terminales de la integración y en la asimilación, el etnógrafo ha de trabajar con la lengua impuesta y lo que con ella se aprende. Por lo general, se trata de sociedades de perfil híbrido en las que los colores del mestizaje son dominantes, y en las que quedan relictos de los patrones y elementos culturales y lingüísticos que les eran propios cuando su cultura era sistémica y no había sido fragmentada. Ahora se subordinan al servicio de los discursos e interpretaciones que son el resultado de la hibridación cultural bajo el dominio de la cultura mayoritaria. Estas estrategias investigativas permiten disminuir la frecuencia de las inevitables polisemias.

Ahora bien, un logro es evitar que las polisemias oscurezcan al etnógrafo el sentido y los significados de los patrones culturales, y otra muy diferente es evaluar la capacidad productora de sentidos nuevos que tienen todos los discursos artísticos. Las polisemias, en todas las etapas de las relacio-

nes interculturales, generan espacios de innovación. Así, por ejemplo, el Pawkar Raymi se asocia al carnaval Occidental para terminar otorgándole una significación diferente que permite darle color y sentido *kichwa* a una fiesta transgresora del mundo de Occidente. Lo mismo ocurre con el Corpus Christi y el Inti Raymi: ambas se celebran simultáneamente y con frecuencia yuxtapuestas en sus diferentes expresiones y fases.

Estos espacios de creación, que se abren más firmemente cuanto más fuerte sea el control cultural, permiten que, por ejemplo, se introduzca en los ritos indígenas la guitarra acompañante, el violín silencioso o la estridente *chirimía*. Es decir, que estos instrumentos no indígenas entren en la música de estos pueblos, pero bajo el dominio de la *performance* musical de ellos y que, a partir de allí, también se den las condiciones para crear una musicalidad diferente que ya no es canónicamente indígena, ni canónicamente Occidental.

Esto ocurre en el arte musical pero también acontece en los lenguajes poéticos, los tejidos, las tallas, los adornos y los dibujos corporales. La semiosis artística resulta de la influencia intercultural de las artes, incluso cuando la intención del autor es opuesta a la del consumidor, para generar adaptaciones, yuxtaposiciones e incorporaciones, algunas de ellas inesperadas²⁸.

Conclusiones

En la actualidad, el artista no es considerado solo como el «creador de obras», sino como el «progenitor de significados»²⁹. Las condiciones contemporáneas demandan la investigación en el campo de las artes y exigen otra característica al artista, que es la búsqueda e interpretación de significados.

28 Patricia Pauta Ortiz, *Fiesta del solsticio de junio*.

29 Miwon Kwon, *One Place After Another: Site-Specific Art and Locational Identity*. (Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 2002)

La polisemia, un atributo universal de los signos que es el resultado de la acumulación de capas semánticas (o, si se prefiere, de capas de significación), es, además, responsable de múltiples malentendidos que pueden cuestionar la calidad del análisis antropológico y funda espacios ambiguos para la creatividad, abriendo las puertas a nuevas combinaciones de elementos artísticos, y con ellos innovadoras producciones estéticas. Ya no se trata solamente de sincretismos que se dan por obra y gracia de un poder impuesto (que también se dan), sino de sincretismos que son el resultado de la combinación creativa, a partir del genio de aquellos que son capaces de interpretar desde su propia perspectiva el arte extranjero, apropiarse de alguna o algunas de sus características, combinarlas con las propias y producir obras nuevas, innovadoras.

Los riesgos que vive el antropólogo de interpretar la realidad estética de una cultura a partir de los equívocos provocados por las polisemias, nos obligan a utilizar herramientas de investigación adecuadas que permitan eludirlos o mitigarlos. Igualmente, el antropólogo también debe ser capaz de identificar y analizar los espacios creativos que estos ejercicios de apropiación del elemento culturalmente determinado promueven. No solo se trata de recibir y aceptar lo impuesto, sino de apropiárselo porque así se desea, es decir, hacer de uno mismo, elementos externos, pero para someterlos a las lógicas estéticas del «apropiante».

Las polisemias nos han ofrecido el argumento para desarrollar la idea de que, siguiendo la visión andina, no todo es contradicción y ejercicio de poder, y que, con mucha frecuencia, hay complementariedad y placer.

Referencias

- Bonfil-Batalla, Guillermo. «La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos». *Anuario Antropológico* 86 (1988): 13-53. <http://www.ciesas.edu.mx/publicaciones/clasicos/articulos/TeoriadelControl.pdf>
- Bourdieu, Pierre. «Cuestiones sobre el arte a partir de una escuela de arte cuestionada». En *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*, traducido por Alicia Gutiérrez, 19-42. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2010.
- Bourdieu, Pierre, «Introduction». En *A Social Critique of the Judgement of Taste*. Londres: Taylor y Francis (1984).
- Brabec de Mori, Bernd, Michael Lewy y Miguel A. García, eds. *Sudamérica y sus mundos audibles. Cosmologías y prácticas sonoras de los pueblos indígenas*. Berlín: Ibero-Amerikanisches Institut Preußischer Kulturbesitz, 2017.
- Carlson, Sacha. «Aproximaciones richirianas a la fenomenología del lenguaje». *Eikasia. Revista de filosofía*, (2013): 363-388, <http://revistadefilosofia.com/47-18.pdf>
- Deleuze, Gilles. «¿Qué es el acto de creación?». *Revista Fermentario* (2012). <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy>
- Gheerbrant, Allain. *L'Expedition Orénoque-Amazonne*. París: Gallimard, 1953.
- Guber, Rosana. *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- Hill, Jonathan y Jean Pierre Chaumeil (Orgs.). *Burst of Breath: Indigenous Ritual Wind Instruments in Lowland South America*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2011.
- Kwon, Miwon. *One Place After Another: Site-Specific Art and Locational Identity*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 2002.
- Mansutti Rodríguez, Alexander Warime. *La fiesta. Flautas, poder y sociedad en el noroeste amazónico*. Ciudad Guayana: Fondo Editorial UNEG, 2006.

- Mansutti Rodríguez, Alexander. «Penetración y cambio social entre los Akawaio y Pemón de San Martín, Anacoco». Tesis de maestría Scientiarum. Centro de Estudios Avanzados del Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas, Caracas, 1981.
- Martinet, Jean. «Fundamentos semiológicos de una poética funcional». *Acta Poética* 3 (1981): 11-36.
- Pauta Ortiz, Patricia. «Fiesta del solsticio de junio: La música del Inti Raymi Corpus Christi como relación intercultural en las provincias del Azuay y Cañar (Ecuador)». Tesis doctoral, Facultad de Artes. Pontificia Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, 2017.
- Pauta Ortiz, Patricia. «Transculturación musical en la Fiesta del Señor de las Aguas de Girón; estudio de la apropiación y cambio del rol de la chirimía y el violín.» *Revista del Instituto de Investigación Musicológica «Carlos Vega»*, 27 (2013): 171-196.
- Ravin, Yael y Claudia Leacock Polysemy. «An Overview». En *Polysemy. Theoretical and computational approaches*. New York: Oxford University Press, 2002.
- Saussure, Ferdinand. *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1994/1916.

Desarrollo de competencias, didácticas activas y formación virtual en Pedagogía de las Artes y Humanidades UNAE: una microetnografía analítica

Luis D'aubeterre

Universidad Nacional de Educación
daubeterre@unaeeu.onmicrosoft.com

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue desarrollar competencias investigativas, digitales, comunicativas y de autogestión del aprendizaje, en estudiantes de seis paralelos del primer ciclo de estudios universitarios de la asignatura Lenguaje Artístico y Comunicación: Teoría y Praxis, en la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Se aplicaron de forma combinada tres estrategias didácticas activas propuestas en el Modelo Pedagógico UNAE: Aula Invertida, Aprendizaje por Descubrimiento y Aprendizaje Basado en Proyectos. La investigación se llevó a cabo en la modalidad de enseñanza-aprendizaje virtual mediante la plataforma Zoom, implementada en la UNAE en el 2020 y 2021, a raíz de la emergencia sanitaria impuesta por la pandemia del COVID-19.

El diseño de investigación fue de campo, con un enfoque cualitativo propositivo, de tipo etnográfico-descriptivo e interpretativo. Participantes: N = 150 estudiantes, distribuidos en paralelos 1 y 2, primer ciclo, carrera Pedagogía de las Artes y Humanidades (UNAE), durante 3 semestres sucesivos (2020-2021). Los resultados evidenciados en procesos dinámicos durante las clases virtuales y en los productos

de aprendizaje elaborados grupalmente por los estudiantes de los seis paralelos, permiten inferir que desarrollaron competencias investigativas, comunicativas, digitales y de autogestión del aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: didácticas activas, desarrollo de competencias, virtualidad.

1. Introducción

A pesar de los esfuerzos, inversiones y logros alcanzados por el Ministerio de Educación del Ecuador desde hace más de una década, en la mejora de los estándares de calidad de las instituciones educativas y en el incremento significativo del nivel de conocimientos y competencias de los estudiantes ecuatorianos de todos los niveles educativos del país, el informe presentado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval¹), respecto a los logros alcanzados y los nuevos desafíos de la Educación en Ecuador para el año 2018, permite concluir que aún persisten problemas importantes respecto a la calidad educativa y a los conocimientos y competencias básicas de los bachilleres que egresan y aspiran continuar sus estudios en las Instituciones de Educación Superior.

2. Planteamiento del problema

A través de las cuatro primeras tareas y actividades grupales del sílabo de la asignatura Lenguaje Artístico y Comunicación: Teoría y Praxis, del primer ciclo de la carrera de Pedagogía de las Artes (UNAE), se evidenció que las competencias básicas de los estudiantes presentaban una serie de carencias y dificulta-

¹ Instituto Nacional de Evaluación Educativa, *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos* (Quito, INEVAL Ed, 2018).

des. La mayoría de ellos (80-85 %) tenía problemas al exponer sus competencias: lógico-matemáticas, de lectoescritura, de análisis-síntesis y decodificación de textos escritos, composiciones visuales, sonoras y espaciales. Probablemente, esto reflejaría la manera en la que aprendieron durante su experiencia escolar básica y secundaria: memorizando, reproduciendo y repitiendo esquemas de acción sin analizar, interpretar, comprender e integrar procedimientos lógicos implícitos en sus procesos cognitivos.

Al respecto, un estudio recientemente publicado por Espinoza, Córdor y Calvas² (2021), sobre el nivel de logro alcanzado en la prueba Ser Bachiller 2020, por un grupo de 454 bachilleres, aspirantes a ingresar en una universidad ecuatoriana de Quito, evidenció que el promedio general fue 644 puntos; 56 puntos menos que la media nacional de 700 Pts. Asimismo, en dicho estudio se evaluaron las cuatro competencias básicas (comunicativa, científica, matemática y de razonamiento abstracto³), establecidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), necesarias para la formación universitaria, encontrándose los siguientes valores promedios: competencia comunicativa = 651 puntos (49 pts. por debajo de

2 Espinoza Daniel, Santiago Córdor y Vanessa Calva, «Las competencias básicas como derecho a una educación de calidad en los aspirantes a la universidad», *TSAFIQUI, Revista Científica en Ciencias Sociales* 16, (Junio 2021): 71-82.

3 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, *La definición y selección de competencias clave* (2005). La OCDE define las siguientes competencias básicas necesarias para los estudios universitarios: a) Competencia comunicativa es la capacidad para comprender, utilizar, reflexionar e interactuar con textos escritos para construir conocimientos y participar socialmente de manera efectiva. b) Competencia matemática: capacidad para analizar, discernir, aplicar e interpretar datos, conceptos y procedimientos matemáticos en diferentes escenarios, para explicar o predecir fenómenos, emitir juicios y tomar decisiones asertivas. c) Competencia científica: capacidad evaluativa de ideas y argumentos científicos; asimismo, es la capacidad para idear, ejecutar, razonar, explicar y evaluar una investigación e interpretar datos. d) Razonamiento abstracto: capacidad para concebir, idear, aplicar, imaginar, discernir, desplazar objetos en el espacio con dos o tres dimensiones; también es la capacidad para convertir datos en ideas, modelos o conceptos, construyendo y sintetizando aprendizajes nuevos.

la media teórica); competencia científica = 650 puntos (50 pts. por debajo de la media teórica); matemáticas = 623 puntos (77 pts. por debajo de la media teórica); y razonamiento abstracto = 651 puntos (49 pts. por debajo de la media teórica).

En cuanto a las competencias digitales, desde el 2016, la Comisión Europea, mediante un estudio realizado por Vuorikari, Punie, Carretero & Van den Brande⁴, definió «la estructura de competencias digitales para los ciudadanos»⁴ como las habilidades que estos tienen que desarrollar para comprender, usar y evaluar de forma crítica y eficiente los medios y recursos digitales aplicados en todas las dimensiones vitales de la sociedad del siglo XXI, es decir, tanto en el trabajo como en el ocio y la comunicación. Esta misma estructura de competencias fue asumida en el año 2020 por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de España (Intef)⁵, para definir la competencia digital docente, entendida como la habilidad que este tiene que desarrollar para comprender, usar y evaluar de forma crítica y eficiente los medios y recursos digitales de comunicación aplicados al campo de su praxis pedagógica. En ambos documentos, las áreas que componen dicha competencia digital son: «1) Informatización y alfabetización informacional, 2) Comunicación y elaboración, 3) Creación de contenidos digitales, 4) Seguridad y 5) Resolución de problemas». Entendiendo que estas competencias «son indispensables para participar de forma significativa en la nueva sociedad y economía del conocimiento»⁶ global e interconectada en la cual convivimos.

Con respecto a esto, la investigación realizada en la Universidad Técnica Particular de Loja por Vargas, Iriarte, Rivera,

4 Riina Vuorikari, Yves Punie, Stephanie Carretero & Lieve Van den Brande, *Dig-Comp2.0: The Digital Competence Framework for Citizens* (Joint Research Center– European Commission, 2016).

5 INTEF, *Marco común de competencia digital docente* (Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2020).

6 INTEF, *Marco...*, 5.

Marín y Velásquez⁷, permitió determinar que apenas el 8 % de todas las destrezas que se contemplan en el currículo del Bachillerato Unificado, contribuye a desarrollar competencias mediáticas de los bachilleres ecuatorianos, lo que limitaría su capacidad para percibir, analizar, discriminar y desarrollar una comunicación académica eficiente y efectiva, utilizando medios y Tecnologías digitales de Información y Comunicación (TIC).

No obstante, a pesar de esta constatación curricular, encontramos que los bachilleres que ingresan al primer ciclo de estudios universitarios de la carrera PAH-UNAE, ya tienen cierto nivel de desarrollo en algunas competencias digitales básicas, adquiridas de manera empírica e informal. Probablemente, aquello se debe al contacto lúdico temprano y al uso cotidiano que estos jóvenes hacen de las TIC en las redes sociales. Al ingresar a la universidad, ellos ya han internalizado nuevos códigos tecno-comunicacionales para aprehender la realidad social en la cual viven e interactúan con sus pares y con los «otros». Se trata de un fenómeno local y global que obliga a una necesaria revisión de las prácticas de enseñanza-aprendizaje aplicadas por los docentes de todo el sistema educativo, dentro y fuera de sus aulas.

3. Aspectos contextuales de la investigación

Se estima que la reciente experiencia nacional y mundial de migración educativa hacia la virtualidad, a consecuencia de la pandemia del COVID-19, ha significado un momento histórico en el que se ha acelerado la transformación de las prácticas pedagógicas en todos los niveles de la educación ecuatoriana pro-

7 Andrade Vargas, Lucy, Margoth Iriarte Solano, Diana Rivera-Rogel, Isidro Marín-Gutiérrez & Andrea Velásquez Benavides, «Competencias mediáticas de estudiantes de bachillerato en Ecuador frente al currículo escolar», en *Comunicación, Traducción e Interpretación / Communication, Translation and Interpreting*. MonTI Special Issue 5, (2019), 166-186.

movida por la presencia protagónica de las tecnologías digitales y su impacto, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como en los mecanismos de inclusión-exclusión que ellas producen. Tales circunstancias han sido reportadas por diversas investigaciones⁸. Las nuevas tecnoexclusiones sociales, muy graves en los sectores sociales más vulnerables, han estado asociadas a las limitaciones económicas de buena parte de la población nacional, al analfabetismo digital y a la falta de conexión a Internet⁹.

Como señalan la Cepal¹⁰ y autores como Trucco y Pama¹¹, a pesar del esfuerzo de los países latinoamericanos por reducir las brechas socioeconómicas de acceso al mundo digital y de la presión del mercado global para incrementar la conectividad telefónica móvil, sigue habiendo una considerable exclusión en el uso efectivo de los recursos digitales del ciberespacio que afectan a un porcentaje importante de la población en el subcontinente.

Por otra parte, a nivel local, un aspecto clave que caracterizó la fase inicial del viraje hacia la educación *online*, fue el poco entrenamiento y preparación institucional que tuvo la

8 Johanna Alexandra Bonilla-Guachamín, «Las dos caras de la educación en el COVID-19», *CienciaAmérica*, 9 (2) (2020); Informe CEPAL-UNESCO, «La Educación en tiempos de la pandemia COVID-19» (2020); Omar Cándor-Herrera, «Educar en tiempos de COVID-19», *CienciaAmérica* 9 (2) (2020); Ángel Vivanco Saraguro, «Teleeducación en tiempos de COVID-19: Brechas de desigualdad», *CienciaAmérica* 9 (2) (2020).

9 Según el Instituto de Estadística y Censos (INEC), en 2018, el analfabetismo digital en la población ecuatoriana era del 10.7 % y alcanzó el 19 % en población rural. Más de 75 % de hogares no tenía computador, y apenas 11.2 % tenía dos computadores: de escritorio y portátil. 38.1 % de la población tenía celular inteligente y solo 36 % lo usaba conectándose en redes sociales. Solo 14.7 % de los hogares tenía acceso a Internet. Aunque no se dispone aún de estadísticas actuales, muy probablemente estas cifras hayan aumentado significativamente durante los dos últimos años de la pandemia COVID-19 (INEC, *Encuesta Multipropósito-TIC-2018-*).

10 Informe Cepal-Unesco, «La educación en tiempos de la pandemia COVID-19» (2020).

11 Daniela Trucco y Amalia Palma, *Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay* (CEPAL, 2020).

mayoría de los docentes de la UNAE para gestionar las aulas virtuales y planificar de forma eficiente las clases mediante el uso intensivo y diversificado de recursos y ambientes virtuales de aprendizaje. A pesar de su relativa familiaridad en el uso de estos recursos combinados con las didácticas activas durante las clases presenciales, no obstante, las nuevas condiciones de confinamiento y virtualidad, evidenciaron la carencia de competencias digitales consolidadas en la mayoría de los docentes.

Esta insuficiencia en el desarrollo de la competencia digital y de la educomunicación en el contexto docente iberoamericano, ha sido ampliamente investigada por autores como Pincay¹², Osuna y López¹³ o Cabero y Marín¹⁴, dejando muy claro que el uso de las TIC en ambientes virtuales de formación aún es limitado, con poco conocimiento técnico sobre su manejo y la gestión didáctica no presencial. Subrayan que la educación virtual plantea un enorme reto estructural y funcional en el desempeño de las instituciones y los actores educativos, en función de alcanzar estándares internacionales de calidad.

Recientemente, Martínez y Garcés¹⁵, publicaron un interesante estudio descriptivo aplicando una encuesta a la población (N = 52) de docentes universitarios de una universidad ubicada en el Valle del Cauca (Colombia), a fin de determinar el nivel de competencias digitales que estos tenían frente a la educación virtual implementada de emergencia, a raíz de la pandemia del COVID-19. Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de estos docentes afirmó tener facilidad para

12 Jorge Iván Pincay Ponce, «Reflexiones sobre la accesibilidad web para el contenido educativo en los sistemas de administración de aprendizaje», *Revista electrónica formación y calidad educativa* 6 (2018): 193-206.

13 Sara Osuna Acedo y Javier López Martínez, «Modelo de evaluación comunicativa en la educación virtual», *Opción* 31 (2015): 832-853.

14 Julio Cabero Almenara y Verónica Marín Díaz, «Miradas sobre la formación del profesorado en tecnologías de información y comunicación (TIC)», *Enl@ce Revista venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento* 11 (2), (2014): 11-24.

15 Josnel Martínez-Garcés y Jacqueline Garcés-Fuenmayor, «Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19», *Educación y Humanismo*, 22 (39), (2020).

buscar clasificar información digital de bibliotecas y repositorios en la red (78.85 %), así como también sabía compartir información con sus estudiantes de manera fluida utilizando recursos digitales (50 %), editando contenidos digitales (40.38 %), protegiendo sus datos personales (40.38 %) y desarrollando competencias para resolver diversos tipos de problemas con la TIC (42.31 %). No obstante, se evidenció que las competencias más débiles fueron la creación de contenido digital para sus clases (32 %) y la falta de seguridad digital en la protección de datos y de identidad (23.08 %).

Si bien, hasta ahora, en la UNAE no se dispone de datos cuantitativos equivalentes acerca del nivel de competencias digitales en la población docente. No obstante, es probable que entre el segundo ciclo 2020 y el primer ciclo 2021, haya habido un incremento de dichas competencias, tanto por el autoaprendizaje empírico desarrollado individual y colaborativamente por los docentes, como por las capacitaciones que realizaron en ambos interciclos.

A pesar de este contexto, desde marzo-abril del año 2020, el arribo de los bachilleres a la UNAE para cursar su primer ciclo en la carrera Pedagogía de las Artes y Humanidades, implicó, tanto en su registro como en los demás procesos académico-administrativos, el uso intensivo de Internet y de diversos recursos virtuales de aprendizaje. Rápidamente, tuvieron que habituarse a la mediación tecnológica del Moodle y de la plataforma Zoom, para conocer a sus docentes y compañeros del paralelo, descargar y manejar información, recursos y aplicaciones digitales, organizar sus grupos de estudio mediante las redes sociales (WhatsApp y Facebook, particularmente), subir sus trabajos grupales e individuales al Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje (EVEA) de la universidad, aprender un nuevo Código de Convivencia virtual para relacionarse e interactuar de forma efectiva y eficiente con todos los actores educativos del «eco-cyber-sistema» que se ha instalado para construir comunidades virtuales de aprendizaje en la universidad.

4. Aspectos metodológicos y procedimentales

El diseño de esta investigación fue de campo, entendiendo al aula virtual de la plataforma Zoom como el «lugar-escena» específico de encuentro-despliegue de estas experiencias de enseñanza-aprendizaje, desde un enfoque cualitativo propositivo, de tipo etnográfico-descriptivo e interpretativo. Los participantes fueron 150 estudiantes, distribuidos en los Paralelos 1 y 2 del primer ciclo de la Carrera Pedagogía de las Artes y Humanidades (UNAE), durante 3 semestres sucesivos, entre los años 2020 y 2021.

Partiendo del Modelo Pedagógico de la UNAE¹⁶, desde el inicio del ciclo, a todos los grupos de estudiantes de los seis paralelos considerados, se aplicó una misma estrategia general de didácticas activas, al combinar: Aula Invertida, Aprendizaje por Descubrimiento y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Desde el principio pedagógico, pragmático y constructivista del «Aprender haciendo», en cada paralelo de la asignatura se abrió un grupo de WhatsApp para hacer más eficiente el flujo de información entre docente-estudiantes. Se pidió a todos los estudiantes organizarse en pequeños grupos de estudio para planificar, buscar e intercambiar información, elaborar propuestas de trabajo, exponerlas y auto-co-hetero evaluarlas; siguiendo el cronograma de temas del sílabo y utilizando los recursos digitales compartidos en el Aula Virtual del Sistema de Gestión Académico UNAE. Estos grupos se mantuvieron hasta el final del ciclo.

Al promover el Aula Invertida como *modus operandi* de las clases, los estudiantes tuvieron que asumir cuotas de responsabilidad compartida en la preparación de los contenidos que serían expuestos, discutidos grupalmente y auto-co-hetero

16 Universidad Nacional de Educación, *Modelo Pedagógico de la UNAE* (Javier Loyola-Ecuador: UNAE, 2018).

evaluados al final de cada sesión. Ello implicó el uso intensivo de redes sociales, la búsqueda de tutoriales y el uso de las plataformas digitales. Al mismo tiempo, a medida que iban asimilando esta nueva forma de aprender, los estudiantes fueron construyendo sus propios espacios virtuales de cooperación y una comunidad virtual de aprendizaje. Al tener que exponer grupalmente sus trabajos temáticos, aplicaron el Aprendizaje por descubrimiento de aplicaciones, recursos e información multimedia que nunca habían utilizado (Power Point, Canvas, Genial.ly, Prezi, entre otras). Además, se llevó un registro de todos sus trabajos y aportes tanto en un Padlet, como en un portafolio digital individual. Asimismo, cada semana se organizaban chats en el Aula Virtual. A través del ABP, todos los estudiantes participantes del estudio, se enfrentaron a situaciones desafiantes, ya que el examen final fue diseñar, editar y proyectar ante un jurado evaluador, un proyecto-video de Investigación Documental Digital (entre 5 y 10 minutos), sobre un tema de la asignatura previamente seleccionado.

4.1. Descripción microetnográfica de algunas experiencias del Aula Virtual Zoom

Entre los estudiantes que, en 2020 y 2021, ingresaron al primer ciclo de la carrera Pedagogía de las Artes y Humanidades, se percibió una particular excitación, entusiasmo e interés por este contexto novedoso que les planteaba la virtualidad. Tradicionalmente, el hecho de comenzar los estudios universitarios supone una serie de rituales de transición a otra etapa de la vida juvenil, que fueron eliminados por la condición virtual, junto con toda la interacción social del recibimiento, el encuentro y reconocimiento mutuo entre pares, para marcar un hito en la historia personal y estudiantil de quienes ingresan a la universidad. Sin embargo, la extrañeza del nuevo contexto tecnológico pareció contener una cierta positividad contemporánea, íntimamente ligada al prestigio de lo *techno* que confirmaría

la condición de *millennials* o «nativos digitales» de estos nuevos estudiantes: aulas asépticas, sin paredes ni cercanías, estética predefinida en los materiales y recursos digitales de aprendizaje, ausencia de contacto físico o sensorial, diferente al de la virtualidad, pero con sobre abundancia de tecnomediación socio-relacional. Todas estas condiciones parecieron estimular a los estudiantes y producir altas expectativas sobre lo que se podría hacerse y experimentar en estas condiciones educativas atípicas.

4.1.1. Acto I: microetnografía (junio 2021)

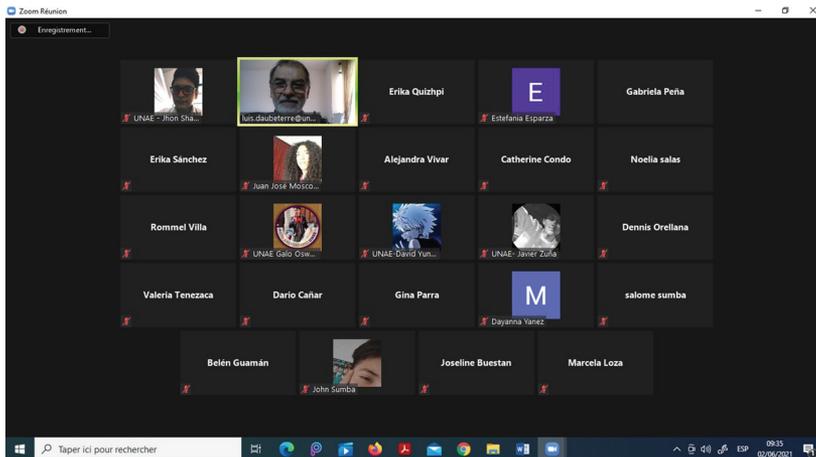
Me conecté al Aula Virtual Zoom hace unos minutos y estoy esperando a que los estudiantes se conecten. Me veo en la pantalla, la ajusto, centrándola un poco, abro archivos que compartiré con los estudiantes. En YouTube, busco dos videos para proyectarlos; ajusto la distancia de mi silla y..., de pronto: comienzan a encenderse algunas pantallitas negras, rectángulos muy cercanos. La mayoría tiene escritos los nombres del estudiante, algunos han subido una fotografía o un avatar. Uno a uno, comienzan a ingresar a esta aula virtual. A medida que ingresan y conectan su audio, me saludan con un «¡Buenos días, *licen!*»; y yo les voy respondiendo. Como comienzan a conectarse muchos, dejo de saludarlos individualmente por su nombre y, cuando ya están unas 16 pantallitas presentes, saludo a todos. Ellos a su vez, ritualmente, responden con el «¡Buenos días, *licen!*», que durante tantos años han utilizado con sus docentes de Básica y Bachillerato. De inmediato, hago un recordatorio de lo tratado la semana anterior y concluyo con: «¿*Preguntas, dudas, opiniones; algo que quieran compartir?*»... ¡Nada: silencio total! Entonces, les comparto un video de YouTube: una obra corta de teatro del absurdo argentino: *Decir sí*; a fin de conectarlos con lenguajes artísticos desconocidos por ellos.

Todas las semanas cambio el «lenguaje artístico» de bienvenida. Una vez proyectamos una obra de danza contemporá-

nea de un grupo latinoamericano; en otra oportunidad fue una exposición de pintura con seis artistas escultores anglosajones, usando materiales de reciclaje en sus propuestas. Otra vez ha sido un *performance*, *Luto*, en Ciudad de México. También hemos compartido géneros de música poco común. De hecho, hace dos semanas, disfrutamos de un impresionante concierto con tres ensambles sinfónicos en la sala de conciertos de la *Maison de Radio France*, en París, interpretando música contemporánea electroacústica serial de Karlheinz Stockhausen.

En otra ocasión se trató de un concierto de Pierre Boulez. También hemos compartido música tradicional tailandesa. Y así, hemos ido teniendo unas cortas visitas panorámicas, para introducir algunos lenguajes, desde la facilidad que procura Internet con recursos multimedia de los que disponemos en esta aula virtual. Siempre y cuando no falle la conexión.

Imagen 1: Aula Virtual como escenario de representación



Fuente: Zoom, captura de pantalla. Clase virtual con estudiantes del P1, primer ciclo, de PAH¹⁷ (D'aubeterre, 2021).

17 Los estudiantes de este paralelo dieron su consentimiento informado escrito para proyectar esta y otras imágenes de la investigación.

En los primeros dos meses del ciclo, la inestabilidad en la conexión de Internet ha sido un problema muy estresante para mí como docente y, sin duda, también para mis estudiantes. Ha habido días en los que la clase ha sido interrumpida más de seis veces. Aparte de la ruptura de la comunicación y del desorden que implica en la actividad, eso genera frustración y una profunda molestia que, al principio trataba de no transparentar, pero luego decidí expresarla comedidamente: sincerando y siendo honesto con mis estudiantes. Esta situación me obligó a cambiar de operadora e instalar una conexión por fibra óptica, tras lo cual la conexión a Internet mejoró notablemente. Aunque, muy de vez en cuando, ¡se cae!

4.1.2. Primer ejercicio interpretativo

A medida que nos familiarizamos con ella, el Aula Virtual Zoom se presenta como un espacio cómodo, práctico, relativamente versátil y de aparente control absoluto, en el cual «nadie molesta». Que no haya ruido de pupitres ni mesas chirriando contra el piso, que nadie interrumpa (salvo cuando alguien deja su micrófono abierto, pero que el docente siempre puede silenciar); todo esto da la impresión de que el ideal disciplinario del control docente (tan preconizado en la tradición educativa iberoamericana) se hubiese concretado perfectamente «aquí», en este «no lugar» de la plataforma Zoom. Sin embargo, se trata de una ficción de dominio tecnomediatizado que permite experimentar el aula virtual de cualquier plataforma digital. De hecho, como se verá más adelante, se trata de una ilusión de control que pronto se desvanece, con la experiencia etnográfica aquí registrada.

En este sentido, la contrapartida de esa sensación de control del aula virtual es el poder que el estudiante descubre al dejar de mostrarse, al escabullirse y «escondarse» de nuestra mirada y nuestros sentidos, impidiéndonos tener contac-

to sensorial con él. Nuestros estudiantes se nos convierten en sombras que solo dejan un rastro fijo con sus pantallas rectangulares. Esto, cada cierto tiempo, puede generar en el docente un sentimiento de desolación, vacío e incertidumbre sobre la calidad de su actuación pedagógica: una desazón que molesta e irrita, al no poder saber si lo que se está comunicando llega a producir algún tipo de efecto cognitivo, emocional, conductual o de cualquier otro tipo en esa audiencia silente, invisible.

4.1.3. Acto II: segunda microetnografía (octubre 2020)

Hoy corresponde al paralelo 2 de la asignatura hacer una presentación utilizando una aplicación con diapositivas: PowerPoint, Prezi o Canva, que, últimamente, se ha puesto de moda entre los estudiantes. Deben alternarse en el turno de palabra para explicar algunas teorías de la comunicación visual que han estudiado previamente durante la semana anterior, siguiendo instrucciones en su Aula Invertida, respecto a su trabajo individual y grupal colaborativo.

Para esto, los estudiantes contaron con dos artículos y tres videos propuestos. Estos materiales digitales les fueron suministrados a través del EVEA y del WhatsApp grupal para su correspondiente análisis. Ya los grupos han trabajado juntos, sus miembros se conocen y han tenido presentaciones previas, recibiendo algunas retroalimentaciones del profesor para corregir elementos de forma y de fondo, de manera que sus presentaciones sean más fluidas y menos cargadas de texto.

El primer grupo estuvo compuesto por Lys, Day y Eli¹⁸. Hicieron una excelente presentación de 10 minutos, aplicando una dinámica de montaje con un minivideo publicitario seleccionado por ellas en la web, que luego combinaron con sus diapositivas. Fue interesante porque nadie les sugirió que realizaran este montaje utilizando un minivideo promocional de

¹⁸ Los nombres de los estudiantes fueron intencionalmente alterados.

YouTube, a manera de ejemplificación de lo que luego analizaron con definiciones conceptuales sobre una teoría de la comunicación que explicaron a la audiencia.

Imagen 2: Interacción digital de grupos exponiendo sus trabajos en la clase



Fuente: Zoom, captura de pantalla. Clase virtual con exposición de estudiantes del P2, primer ciclo de PAH (D'aubeterre, 2020).

Cuando Day comenzó a hablar, se oyeron ruidos caseros. Aparentemente, estaba en la cocina o quizás sentada en la mesa del comedor de su casa, pues se oía el ruido de un chorro de agua que caía en un lavaplatos, captándose el choque entre platos, vasos y cubiertos. Asimismo, se oían comentarios lejanos de una señora hablándole a alguien, ¿o pensando en alta voz? Una situación parecida también ocurrió cuando Eli, la tercera ponente, encendió su micrófono para continuar con la exposición de su ponencia. Todos pudimos oír el canto de un gallo y unas gallinas cacareando en algún lugar cercano. Esto sugirió varias imágenes sobre el paisaje doméstico de su casa: un lugar abierto, una casa en el campo con animales que, seguramente, formarían parte de su cotidianidad, al compartir labores agrícolas con su familia. De hecho, muchos

de nuestros estudiantes provienen de estratos socioeconómicos muy humildes: viven en el campo, en comunidades campesinas rurales, con restricciones materiales y problemas de conectividad a Internet; pero también, con amplios espacios naturales y una importante vida comunitaria y, cuando participan en los debates intergrupales, se oyen perros, gatos, ovejas, vacas y personas hablando o trabajando cerca. Ocurre de manera frecuente que en las clases se filtren los ruidos domésticos de la casa de nuestros estudiantes, con su carga de intimidad compartida con sus mascotas y los familiares con los que conviven. Esta intrusión tecnológica reciente en los ambientes familiares de los estudiantes, sería impensable en condiciones de presencialidad.

El siguiente grupo en exponer utilizó la aplicación Canva, apreciada por su estética juvenil con colores pasteles, formas y figuras estilizadas que ahora compite con las aplicaciones Prezi y PowerPoint. Es admirable la capacidad de autoformación de estos chicos en el manejo de recursos digitales mediante los tutoriales de YouTube y el ensayo y error.

Apenas tienen dos meses de haber ingresado a la UNAE y ya han internalizado algunas competencias organizativas entre ellos, logrando sincronía y eficiencia en sus trabajos, además de conocimientos prácticos y una cierta fluidez comunicacional que los hace más seguros de sí mismos. Aunque, a menudo, recurren a la lectura de párrafos extraídos de los textos y videos que han analizado, no obstante, ya han ido apropiándose de algunos conceptos fundamentales que esgrimen en sus argumentaciones en los chats y debates que hemos tenido.

El tercer grupo de estudiantes, compuesto por Os, Geo, Mar, Pao y Jon, me sorprendió mucho, ya que organizaron una dinámica inesperada, con la aplicación Quizizz que, en lugar de generar temor o nerviosismo, hizo que los chicos se divirtieran durante cinco minutos, como si se tratara de un juego. Hace tres semanas, les había aplicado un *quiz* de op-

ciones múltiples, usando una aplicación disponible en la plataforma Zoom, pero el formato colorido e interactivo del Quizizz fue realmente atractivo y despertó el interés de la clase. Al terminar su exposición, les pregunté por qué decidieron usar este recurso y ellos explicaron que su intención fue verificar si sus compañeros habían aprendido los conceptos e ideas principales de la teoría de la comunicación estudiada.

Las dos siguientes exposiciones grupales siguieron una cadencia y desenvolvimiento positivo y aceptable. Lo más notorio fue que en ambos grupos, al momento de exponer de una de las estudiantes, se oyó la voz de un niño pequeño de meses que, sin duda, estaría sentado con su mamá y la interrumpía balbuciendo, emitiendo sonidos y risas, llamando su atención. En varias ocasiones, una de las estudiantes apagó el micrófono y, cuando decidió llevar al niño a otro lugar (o quizás, entregarlo a otra persona), se disculpó y apagó su micrófono. Al retomar su exposición, oímos llorar al bebé a lo lejos.

4.1.4. Segundo ejercicio reflexivo

Otro de los aspectos evidenciados gracias a la modalidad virtual es que muchas de nuestras estudiantes son madres y, con frecuencia, los hijos pequeños se sientan en su regazo mientras ellas atienden la clase. Obviamente, este es un factor de distracción, pero que también humaniza la relación interpersonal de los estudiantes en su proceso de formación universitaria. El aula virtual deja de estar separada del mundo de la vida común y corriente, porque este se cuele por entre las microondas sonoras, develando algo de la humanidad de nuestros estudiantes: en sus hogares, con sus hijos, hermanos, tíos, padres, abuelos, mascotas y vecinos.

Cuando se oyen ruidos de vehículos, gritos de niños pequeños que juegan o pelean, reparaciones que se hacen en la casa, etc., los estudiantes piden disculpas al profesor y a la

audiencia por ese universo familiar de ruidos caseros «molestos». Estas tecnoinfidencias testimoniales, a veces dicen mucho de la estructura familiar extendida que aún persiste en el Ecuador del siglo XXI, así como de las condiciones materiales de vida familiar y las dificultades materiales que tienen nuestros estudiantes para disponer de un espacio propio, relativamente aislado y adecuado para recibir clases virtuales sin «perturbaciones» familiares. Es uno de los tantos aspectos que se evidencian cada vez que nuestros estudiantes encienden sus micrófonos para interactuar con sus celulares, tabletas o computadores.

Así las cosas, las cámaras de los estudiantes permanecieron generalmente, apagadas, salvo exigencia del docente o si había una situación especial como el examen. De lo contrario, los estudiantes rara vez encendieron sus cámaras. Probablemente, porque la intromisión visual sería excesiva y ello generaría mucha incomodidad o, quizás, vergüenza. Ese es otro de los aspectos críticos del «espacio solitario» que generan las aulas virtuales. Pero, con todo ello, hay mucho valor agregado de uso en las aplicaciones y funcionalidades tecnológicas que proponen las plataformas digitales que utilizamos. Por ejemplo, las salas Zoom, permiten de forma inmediata, dividir la clase en varios grupos virtuales de trabajo, distribuyéndolos separadamente para que interactúen y desarrollen alguna dinámica colaborativa de aprendizaje. Entre tanto, el docente va visitando a cada grupo para observar lo que hacen, intercambia ideas o recursos y los asesora. Ello permite multiplicar las posibilidades de trabajo en condiciones adecuadas y controladas, para que los estudiantes se concentren en elaborar análisis y síntesis, o preguntas para un debate, al mismo tiempo que pueden formatear su trabajo en un mapa conceptual o una diapositiva, etc. Adicionalmente, en dichas salas, los estudiantes también entablan conversaciones informales acerca de ellos mismos, lo cual les resulta vital.

5. Análisis de resultados

Con la virtualidad ha sido posible desarrollar cierta cantidad de actividades interactivas y usar recursos digitales que permitirían alcanzar un nivel de eficacia y eficiencia superior en el desempeño del proceso de enseñanza-aprendizaje que en las condiciones habituales de la presencialidad.

Coincidiendo con Varguillas y Bravo¹⁹, hay una gran versatilidad potencial en los contextos virtuales de aprendizaje que se han experimentado durante el confinamiento con nuestros estudiantes, a saber: a) sobreabundancia de información multimedia en la web; b) recursos digitales adicionales (*quick-tests*, foros, chats, videoconferencias, *Padlets*, memes, aplicaciones lúdicas de evaluación, etc.); c) aprendizaje interactivo y participativo; d) autogestión del aprendizaje y e) clases y retroalimentación sincrónica y asincrónica, adecuándose a la disponibilidad temporal y a la conectividad que tenga cada estudiante.

El ingrediente intersubjetivo emocional ligado al prestigio de la tecnología digital sería un aspecto fundamental que puede ser explorado junto con los estudiantes, por poco que se propicie situaciones de descubrimiento y retos cognitivo-creativos, permitiéndoles que vayan desempeñándose de forma más autogestionaria, colaborativa y, también, arriesgada. Para ello, el docente debe aplicar un principio de confianza en las capacidades instaladas en sus estudiantes para desenvolverse en el ecosistema digital educacional. Esta actitud docente clave fue aplicada sistemáticamente en esta experiencia. Aprovechar simultáneamente las destrezas y competencias digitales que los estudiantes ya tienen instaladas, por efecto de su familiaridad con el ciberespacio y lo digital, constituye un factor prometedor para una pedagogía exitosa que active su participación colaborativa voluntaria. De hecho, lo que se ha descubierto progresivamente con esta masiva experiencia de la virtualidad,

¹⁹ Varguillas y Patricia Bravo, «Virtualidad...».

es que nuestros estudiantes son capaces de responder a los retos que les plantea trabajar con didácticas activas tales como el Aula Invertida, Aprendizaje por Descubrimiento y Aprendizaje Basado en Proyectos, aprendizaje colaborativo en pequeños grupos, entre otras. Rápidamente, los estudiantes comprenden la lógica de navegar entre páginas académicas especializadas y populares, buscar tutoriales para aprender y enseñar a sus compañeros, el uso de diversas aplicaciones, iniciarse en actividades por descubrimiento y por ensayo y error, etc.

5.1. URL de algunos proyectos-videos grupales

https://drive.google.com/file/d/1wyJiVLOSmf2_KMJ4LV4zpZExT-GWtaGjL/view?usp=sharing

<https://www.youtube.com/watch?v=age2pFMHC-A&t=11s>

<https://www.youtube.com/watch?v=jFrIeecC8sY>

<https://youtu.be/ydnBQylQlLQ>

https://www.youtube.com/watch?v=6RTfdBQ3_6c

<https://www.youtube.com/watch?v=y8LsDRGWcm4>

https://www.youtube.com/watch?v=qRMO_pdiOik

<https://www.youtube.com/watch?v=hL1tOdvMoII>

<https://drive.google.com/file/d/1PazQoFVa2E4f8hjrjoxZUPI5WfPjxt-sI/view?usp=sharing>

<https://view.genial.ly/606a4a8ab2064f0d447b2d9d/presentation-abp-falta-de-interes-cultural-de-la-pintura-a-traves-de-los-tiempos>

Una importante herramienta para incrementar las competencias digitales, investigativas, comunicacionales, creativas y de autogestión del aprendizaje de los estudiantes, fue el ABP en la elaboración de proyectos-videos como estrategia didáctica de multiaprendizaje y para la evaluación final del ciclo. A partir de una serie de temas propuestos, cada grupo de estudiantes seleccionó uno que le motivó a desa-

rollar una investigación documental digital siguiendo pautas básicas de construcción desarrolladas en un taller corto. Dicho proyecto audiovisual grupal, permitió articular todo el desarrollo de la Unidad 3 del sílabo de la asignatura. El producto de aprendizaje resultante (video de 5-10 minutos) fue proyectado y evaluado por un jurado de docentes de la carrera de Pedagogía de las Artes. Los mejores videos fueron seleccionados para formar parte de una exposición virtual de productos de aprendizajes en las Jornadas Estudiantiles organizadas al concluir cada ciclo de estudios, siendo proyectadas vía *streaming* en la red social Facebook, a través de Facebook Live de UNAE.

En la medida en que los estudiantes percibieron la confianza depositada en ellos y se les motivó para que asumieran su propio proceso formativo (pero enmarcados en un dispositivo de tutoría y fluidez comunicativa con el docente), estas vivencias compartidas en la asignatura, hicieron posible un impresionante proceso de autogestión educativa en condiciones de virtualidad.

Al respecto, autores como Varguillas y Bravo²⁰ así como Copertari y Sgreccia²¹, han constatado que las modalidades de estudio virtual y a distancia permiten desarrollar importantes competencias y conocimientos indispensables para una educación a lo largo de la vida, tales como: la autogestión académica, el aprendizaje colaborativo mediante redes sociales y recursos virtuales de aprendizaje disponibles en la *web*, habilidades cognitivas y metacognitivas en los estudiantes (que el docente refuerza con tutorías), una auto-, co- y heteroevaluación continua de procesos y productos de aprendizaje, así como la personalización y flexibilización del proceso educativo.

20 Carmen Siavil Varguillas Carmona y Patricia Cecilia Bravo Mancero, «Virtualidad como herramienta de apoyo a la presencialidad: análisis desde la mirada estudiantil», *Revista de Ciencias sociales*. XXVI (2020): 219-232.

21 Susana Copertari y Natalia Sgreccia, «Postgrados a distancia y virtualización en la Universidad Nacional de Rosario», *Educación y humanismo*, 13 (2011): 14-32.

6. Conclusiones

La educación virtual se inserta armónicamente en la lógica pragmática de las formas gregarias para interactuar informalmente con los pares, propia de estas generaciones de «nativos digitales». A pesar de las relativas limitaciones tecnológicas del docente y de los estudiantes, así como de las persistentes necesidades de formación y actualización en el manejo de estrategias y recursos digitales para la educación virtual, entre marzo 2020 y septiembre 2021, los resultados de aprendizaje expuestos por los estudiantes de seis paralelos del 1er ciclo de la carrera Pedagogía de la Artes y Humanidades de la UNAE, en la asignatura Lenguaje Artístico y Comunicación: Teoría y Praxis, permiten inferir que los alumnos desarrollaron competencias investigativas, digitales, comunicativas y de autogestión del aprendizaje que superaron las expectativas docentes, en función de su nivel de estudios básicos en la carrera.

El desarrollo de las competencias y conocimientos de estos estudiantes del primer ciclo correspondería a la lógica funcional de un proceso complejo propuesto por el Modelo Pedagógico constructivista de la UNAE²², en el cual se integran: «Aprender haciendo», la puesta en «práctica de la teoría y la teorización de la práctica» y la «esencialización del currículo»; así como el factor intangible de la confianza motivadora que deposita el docente en la potencialidad creativa de sus estudiantes, al tiempo que diseña un andamiaje de actividades retadoras, divertidas e interesantes, en las cuales se combinan ambientes y recursos virtuales para el aprendizaje, estrategias didácticas activas (aula invertida, ABP, aprendizaje colaborativo, etc.) y la autogestión, que es asumida por los estudiantes como condición contractual de confianza mutua con la asesoría tutorial docente, disponible a través de las redes y el Espacio Virtual de Experiencias Académicas (EVEA) de esta Universidad.

22 Universidad Nacional de Educación, *Modelo Pedagógico de la UNAE*.

Referencias bibliográficas

- Andrade-Vargas, Lucy, Margoth Iriarte Solano, Diana Rivera-Rogel, Isidro Marín-Gutiérrez y Andrea Velásquez Benavides. «Competencias mediáticas de estudiantes de bachillerato en Ecuador frente al currículo escolar». En *Comunicación, Traducción e Interpretación / Communication, Translation and Interpreting*. MonTI Special Issue 5, (2019): 166-186. <http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2019.ne5.7>
- Bonilla-Guachamín, Johanna Alexandra. «Las dos caras de la educación en el COVID-19». *CienciaAmérica* 9 (2), (agosto 2020), <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.294>
- Cabero Almenara, Julio y Verónica Marín Díaz. «Miradas sobre la formación del profesorado en tecnologías de información y comunicación (TIC)». *Enl@ce Revista venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11 (2), (mayo-agosto 2014): 11-24. [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-MiradasSobreLaFormacionDelProfesoradoEnTecnologias-5101939%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-MiradasSobreLaFormacionDelProfesoradoEnTecnologias-5101939%20(2).pdf)
- CEPAL. «Los derechos de la infancia afrodescendiente en América Latina y el Caribe». *Boletín Desafíos* 22, (septiembre 2019), <https://www.cepal.org/es/publicaciones/tipo/boletin-desafios/22>
- CEPAL. *Informe CEPAL-UNESCO: La Educación en tiempos de la pandemia COVID-19* (agosto 2020), <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Cóndor-Herrera, Omar. «Educar en tiempos de COVID-19». *CienciaAmérica* 9 (2) (agosto 2020), <https://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.281>
- Copertari, Susana y Natalia Sgreccia. «Postgrados a distancia y virtualización en la Universidad Nacional de Rosario». *Educación y humanismo*, 13 (enero-julio 2011): 14-32, <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2279>
- Espinosa Daniel, Santiago Cóndor y Vanessa Calva. «Las competencias básicas como derecho a una educación de calidad en los aspirantes a la universidad». *TSAFIQUI | Revista Científica en Ciencias Sociales* 16, (junio 2021): 71-82, <https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v12i16.876>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. *Marco común de competencia digital docente*. Ministerio

- de Educación, Cultura y Deporte: Madrid, España, 2017, https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Mar-co-Com%C3%BAN-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos*. Quito: INEVAL Ed., 2018. http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE_ResultadosEducativos18_201901091.pdf
- Martínez-Garcés, Josnel y Jacqueline Garcés-Fuenmayor. «Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19». *Educación y Humanismo*, 22 (39), (julio-dic. 2020), <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/4114>
- Ministerio de Educación de Ecuador. Plan Educativo COVID-19, 2020. <https://educacion.gob.ec/plan-educativo-covid-19/#:~:text=El%20Plan%20Educativo%20COVID%2D19,nacional%20y%20permite%20garantizar%20el>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, «La definición y selección de competencias clave», 2005, <https://bit.ly/3s-FrYmI>
- Osuna Acedo, Sara y Javier López Martínez. «Modelo de evaluación comunicativa en la educación virtual», *Opción*, 31, Número especial 2 (2015): 832-853. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20419/20332>
- Pincay Ponce, Jorge Iván. «Reflexiones sobre la accesibilidad web para el contenido educativo en los sistemas de administración de aprendizaje». *Revista electrónica formación y calidad educativa* 6, 1 (2018): 193-206, <http://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2553>
- Trucco, Daniela y Amalia Palma (eds.). *Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/18). Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020, <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45212-infancia-adolescencia-la-era-digital-un-informe-comparativo-estudios-kids-online>
- Universidad Nacional de Educación del Ecuador, *Modelo Pedagógico de la UNAE*. Javier Loyola, Ecuador: UNAE, 2018, <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2019/11/modelo-pedagogico-unae.pdf>

- Varguillas Carmona, Carmen Siavil y Patricia Cecilia Bravo Mancero, «Virtualidad como herramienta de apoyo a la presencialidad: análisis desde la mirada estudiantil». *Revista de Ciencias sociales*, XXVI, 2020: 219-232. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/racs/article/view/34119>
- Vivanco Saraguro, Ángel. «Teleducación en tiempos de COVID-19: Brechas de desigualdad». *CienciAmérica* 9 (2), (agosto 2020), <https://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.307>
- Vuorikari Riina, Yves Punie, Stephanie Carretero & Lieve Van den Brande. *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens*. Joint Research Center - European Commission, 2016.

Biografías

Alexander Mansutti

Antropólogo social venezolano con 44 años de ejercicio profesional. Egresado de la Escuela Nacional de Antropología e Historia de México en 1978. Hizo su maestría en Biología, mención Antropología en el Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas en 1981, el Diploma de Estudios a Profundidad (DEA) en 1990 en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París, Francia, y culminó su doctorado en el 2002 en esa misma institución. Ha escrito más de 80 trabajos científicos, algunos de ellos en francés, inglés y alemán.

Ha hecho etnología entre los pueblos indígenas de Venezuela y hoy día incursiona entre los pueblos en la sierra austral del Ecuador. De la etnología pasó al análisis de procesos interculturales de carácter sistémico en equipos transdisciplinarios, lo que le permitió ser parte del Observatorio de Bosques de Venezuela. Fue asesor de la Comisión de Pueblos Indígenas que redactó los derechos constitucionales de los pueblos indígenas venezolanos establecidos en la Constitución de 1999. Ha investigado y publicado sobre pescadores, campesinos y pueblos indígenas y ha dirigido proyectos para el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe venezolano en 10 pueblos indígenas. Dirigió intercambios científicos con Alemania (Vida y Desarrollo Sostenible, Universidad de Kassel), con la Universidad de Antioquia en Colombia, Universidad de San Marcos en Bolivia y con el IRD, la EHESS y el CNRS en Francia (ECOS NORD, Diversidad cultural y territorialidad).

En Venezuela fue asesor técnico de las comisiones nacionales que evaluaban solicitudes y proyectos científicos en ciencias sociales, colaborador de organismos multilaterales internacionales como la OEA y el Banco Mundial y de órganos de ayuda para el desarrollo como InWent y GTZ de Alemania, el IRD de Francia y el Forest Peoples Programme de Inglaterra. Desde abril de 2016 es docente investigador de la UNAE en sus diferentes carreras, de su Observatorio de Educación y director de su línea de investigación en Interculturalización.

Elena Gui

Con una carrera teatral iniciada a los 12 años y más de 20 en televisión nacional, esta agente cultural y del entretenimiento nacida en Girona (Cataluña) ha incursionado en diversas ramas del quehacer artístico. A cargo de la dirección creativa de EG2 Producciones desde el 2010, se ha dedicado a la asesoría en el desarrollo de proyectos orientados a la educación y el entretenimiento. Su participación en producciones internacionales realizadas junto

a Urbano Films (Quito) para National Geographic y Discovery Channel la llevan a trascender las fronteras del Ecuador con personajes protagónicos para series como *Salir con vida* y *Presos en el extranjero*, siendo este trabajo realizado íntegramente en inglés gracias a su dominio del idioma. Hoy su trabajo también se aprecia en el mundo desde Amazon Prime con la telenovela *Sí* se puede producida por Ecuavisa. En el 2019 inicia trabajos en la provincia de Santa Elena para el desarrollo de la marca Creo en Ecuador que busca realzar el trabajo de quienes, como ella y su entorno, creen en el producto ecuatoriano en toda su diversidad. Dedicada también a la academia y el *coaching* desde el 2016, es Life and Leadership Coach certificada internacionalmente por ILC y está terminando una maestría en Educación con énfasis en investigación e innovación pedagógica. Su trabajo académico la ha llevado a participar en varios congresos donde su aplicación de herramientas provenientes de las artes en la educación ha sido expuesta con gran aceptación, siendo la invitación más reciente la del Centre for the Study of Resilience organizado por la facultad de Educación de la Universidad de Pretoria en Sudáfrica, 2021.

Geovanny Chávez

Artista escénico. Licenciatura en Creación Teatral en la Universidad de las Artes, Ecuador.

Janina Suárez

Guayaquil, 1981. Doctora en Sociología. Jefa de Prácticas Preprofesionales, docente e investigadora de la Universidad de las Artes, Ecuador. Integrante del Grupo de Trabajo de Clacso Artes, Educación y Ciudadanía, 2019-2022, a través del Instituto Latinoamericano de Investigación en Artes en conjunto con la Universidad Nacional de Artes, Argentina. Es candidata doctoral en Sociología por la Universidad de Coimbra, Portugal. Es máster en Comunicación y Creación Cultural y se formó como periodista profesional mención Cultura. Coautora de los libros *Voces del Teatro Universitario* (2020), *Cosmogonía Montuvia. Memorias del amorfino* (2020), *Scanner_pack_eltelégrafo* (2019), *Nigeria. Segunda independencia. Un libro colectivo* (2018). Participó de los proyectos colectivos de investigación: «Análisis de metodologías y procesos en los grupos de teatro universitario de Guayaquil para comprender la noción del amateur moderno», «Otras Derivas DIY», «Abriendo la puerta: espacios de articulación entre pedagogía política-arte y comunidad», «Amorfino: difusión de la cultura montuvia por medio del amorfino siguiendo una estrategia editorial y de festival en función de una reflexión sobre su geopoética regional». Fue ganadora del Premio Iberoamericano de Educación en Derechos Humanos Óscar Arnulfo Romero (2021).

Jefferson Cabrera Amaiquema

Quito, 1991. Es licenciado en Literatura por la Universidad de las Artes, artista visual y literato, fundador y director de JLA Ediciones (Guayaquil/Nueva York). Posee más de una decena de premios y reconocimientos nacional. Tres veces ganador de fondos públicos nacionales en cultura (2014, 2016, 2018). Su trabajo se ha presentado en varias muestras nacionales e internacionales (Brasil, México, Colombia, Perú, Estados Unidos), residencias artísticas en Bogotá y Lima. Trabajó en planes de cooperación y normativas públicas desde 2016 en temas culturales, además de conferencista en el marco de la Agenda 2030 de la ONU en políticas ambientales y culturales. Fue asistente del Departamento de Nivelación de la Universidad de las Artes (2019-2020). Ha impartido varias conferencias sobre arte, diplomacia cultural, pedagogía, territorio y ancestralidad. Actualmente es egresado de la maestría en Tecnología e Innovación Educativa por la Universidad Ecotec.

Johnny Alex Guerra Flores

Magíster en Educación Superior e Innovaciones Pedagógicas por la Universidad Casa Grande de Guayaquil (Ecuador). Licenciado en Educación en Artes por la Universidad de Guayaquil, Ecuador. Doctorando por la Universidad de Barcelona (España) con una tesis sobre metodologías de investigación basadas en las prácticas del arte contemporáneo como mediadoras entre las subjetividades de los sucesos en el aprendizaje, y en las de los individuos que indagamos para comprender.

Jorge William Tigreiro Vaca

Doctor en Equidad e Innovación en Educación, docente y escritor. Tutor de trabajos de titulación a nivel de posgrados. Es miembro de la Red Iberoamericana de Docentes y de la Comunidad de Educadores para la Cultura Científica de la Organización de Estados Iberoamericanos. Ha publicado libros sobre educación, poesía y cuentos en importantes editoriales como Lagares de México y Círculo Rojo de España.

Juan José Rocha

Licenciatura en Ciencias de la Educación (Universidad Técnica Particular de Loja). Maestría en Investigación Integrativa (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin).

Lisbeth Dávila

Magíster en Tecnología e Innovación Educativa (UCG). Gestora y administradora del Campus Virtual de la Universidad de las Artes (2018-2021). Docente

investigadora del departamento transversal de Teorías Críticas y Prácticas Experimentales y de la carrera de Pedagogía en Artes y Humanidades (2020-2022). Trabaja proyectos de investigación aplicada desde las artes con aproximaciones hacia las nuevas tecnologías en comunidades. Becaria del Posgrado Internacional en Políticas Culturales de Base Comunitaria. Ha impartido varias ponencias a nivel internacional y local entre las que destaca la utilización de las TIC como herramientas indispensables para el desarrollo pedagógico. Docente de la Maestría de Tecnología e Innovación Educativa (Ecotec).

Luis D'aubeterre

Doctor en Psicología (Universidad Central de Venezuela, 2001), DESS en Psychologie Clinique (Université Paris VII Censier, 1981); MSc. en Psychologie (Université de Paris VII, Censier, 1980). Profesor agregado titular de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador. Coordinador de Investigación UNAE (2019). Actualmente dirige dos proyectos de investigación en convenio con el Instituto Francés de Educación (Escuela Normal Superior de Lyon, Francia), donde fue profesor invitado en 2018. Profesor de pre- y posgrado en: Metodología de la Investigación, Psicología del Aprendizaje, Desarrollo Humano, Neurociencia Educativa y Cátedra Integradora. Profesor titular, fundador de la Universidad Nacional Experimental de Guayana, Venezuela (1984-2015) y coordinador del Centro de Investigaciones Antropológicas de Guayana (2005-2015). Ponente en congresos científicos internacionales de antropología, ciencias sociales y educación con numerosos capítulos de libros, libros y artículos publicados en revistas científicas indexadas. Registrado en: Researchgate.net, ORCID.org, Red Iberoamericana de Docentes.

Marcela Barreiro Moreira

Máster en Investigación en Arte y Diseño con mención en Creación Visual por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Licenciada en Artes con mención en Gestión Cultural por la Universidad de Especialidades Espíritu Santo de Guayaquil, Ecuador. Docente investigadora de la Universidad Nacional del Ecuador (UNAE). Directora del proyecto de Vinculación de la UNAE «PAH-CREARTES. Procesos educativos-artísticos-culturales para promover la expresión y el diálogo de saberes». Actualmente, desde la Investigación Basada en las Artes y del pensamiento pedagógico crítico, genera prácticas artísticas y educativas para cuestionar(se) las relaciones de poder implícitamente atravesadas por un enfoque interseccional y las afectaciones que estas generan en ambos campos: el de la educación y el del arte.

Patricia Pauta

Es docente investigadora titular de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en Cuenca, Ecuador. Antes fue docente fundadora entre el 2014 y el 2016 de la Universidad de las Artes (UArtes) en Guayaquil. En la UNAE fue nombrada directora de Vinculación con la Sociedad en 2019 y desde enero de 2020 hasta la actualidad ha sido directora de la carrera Pedagogía de las Artes y Humanidades. Entre el 2003 y el 2014 fue profesora en el Centro de Estudios Interamericanos (CEDEI). Estudió música en el Conservatorio José María Rodríguez de Cuenca durante seis años. Es licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Musicología por la Universidad del Azuay (UDA), es magíster en Pedagogía e Investigación Musical por la Universidad de Cuenca y es doctora en Música, título otorgado por la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA). Desde el 2000 hasta la fecha se dedica al estudio de los lenguajes artísticos en la cultura. Trabajó en el INPC con el registro del patrimonio cultural inmaterial (2008). Ha sido miembro de grupos de investigación de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y actualmente dirige el proyecto de investigación «El Pawkar Raymi y la producción de metodologías y material didáctico para la enseñanza de las artes». Ha sido ponente en congresos científicos nacionales e internacionales de educación para las artes, interculturalidad y en antropología. Es autora de libros, capítulos, y artículos publicados en revistas científicas indexadas de alto impacto.

Pedro José Mujica Paredes

Venezolano. Actualmente es docente de la Universidad de las Artes del Ecuador. Magíster en Literatura Española e Hispanoamericana y también se formó en la Maestría en Ciencias de la Comunicación. Docente universitario con amplia experiencia y con una carrera en las artes visuales y la investigación. Ha dirigido varios proyectos en el área de la comunicación y cultura. Cuenta con varios libros de ensayo y publicaciones indexadas en revistas nacionales e internacionales.

Rosario Saona

Máster en Educación, mención Educación Inclusiva (UCG). Psicóloga educativa y orientadora vocacional (UTB). Docente investigadora Senescyt (REG-INV-21-05162). Certificada como formador de formadores (SETEC-363-CCL-184219). Actualmente registrada como artista y gestora cultural (RUAC). Ha escrito artículos académicos en revistas indexadas y ha sido parte de libros anteriormente publicados. Trabajó proyectos de investigación relacionados a pedagogías críticas y creativas desde las artes. Ha sido parte de ponencias a nivel internacional y local en calidad de exponente en las que se destaca la investigación en artes. Docente de la carrera de Educación Especial (Unemi). Actualmente cursa un doctorado en Educación (Unade).

Una publicación de la Universidad de las Artes del Ecuador,
bajo el sello editorial UArtes Ediciones.
Guayaquil, en mayo de 2022.

Familias tipográficas: Merriweather, Merriweather Sans y Uni Sans.

Este libro reúne trabajos de los docentes de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades (PAH), cátedra que se desarrolla en dos instituciones reconocidas a nivel nacional e internacional: la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y la Universidad de las Artes (UArtes).

Los artículos son contribuciones teóricas y empíricas desde la experiencia de los autores a partir de sus resultados de investigación, reflexiones y propuestas en el campo de la pedagogía, la praxis y la investigación de/en/desde las artes, en torno a la realidad contemporánea socioeducativa, mediada por las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Así, se busca otorgar herramientas novedosas para seguir pensando la complejidad de la tarea educativa en contextos de diversidad e incertidumbre.



UArtes
EDICIONES

MZLS
CENTRO DE PRODUCCIÓN
E INNOVACIÓN