

ARTES

LA REVISTA

N.º31, Vol. 24
Universidad de Antioquia
Facultad de Artes
Medellín-Colombia
enero-junio de 2025
ISSN: 1657-3242

Artes La Revista es una publicación de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, dedicada a la presentación de artículos de reflexión, reseñas, traducciones y producción investigativa en los campos de las artes escénicas, artes visuales, música, pedagogía de las artes, arquitectura, diseño, estética y gestión cultural.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Artes

Artes La Revista

Universidad de Antioquia
Facultad de Artes

Rector

John Jairo Arboleda Céspedes

Decano Facultad de Artes

Gabriel Mario Vélez Salazar

Vicedecano Facultad de Artes

Diego León Gómez Pérez

Coordinadora de Investigaciones

Sara Fernández Gómez

Coordinadora Editorial de la Revista

Sara Fernández Gómez

Comité Editorial

Dr. Gustavo Villegas Gómez
Universidad de Antioquia

Dra. Lina Villegas Hincapié
Universidad de Antioquia

Dra. Sara Fernández Gómez
Universidad de Antioquia

Dr. Carlos Vanegas Zubiría
Universidad de Antioquia

Dr. Alejandro Tobón
Universidad de Antioquia

Dr. Carlos Arturo Fernández
Universidad de Antioquia

Dr. Gabriel Mario Vélez
Universidad de Antioquia

Dr. Juan Fernando Velásquez
University of Houston

Mg. Joel Padilla
Universidad de Antioquia

Dra. Ana María Tamayo
Universidad de Antioquia

Dra. Ximena Alarcón
Universidad de Antioquia

Comité Científico

Dr. Antonio Viñao Frago
Universidad de Murcia

Dr. Mario Sartor
Universidad de Udine

Dr. Jesús Márquez Carrillo
Universidad Autónoma de Puebla

Dr. Claudio Bonvecchio
Universidad de Insubria en Varese

Dr. Jorge Dubatti
Universidad de Buenos Aires

Árbitros

Mg. Carolina Posada Restrepo
Universidad de Antioquia

Dra. Maria José Alviar Cerón
Universidad de Córdoba

Mg. Luis Carlos Naranjo Ospina
Universidad de Antioquia

Mg. Silvana Andrea Mejía Echeverri
Universidad de Antioquia

Dr. Mario Cardona Garzón
Universidad de Antioquia

Mg. Ana Sofía Monsalve Fiori
Universidad Javeriana

Mg. Leonardo Useche Quimbayo
Universidad Sergio Arboleda

Dr. Wilson Stiven Bohórquez Barrera
Universidad de Antioquia

Dr. Camilo Andrés Diagama Briceño
**Universidad Pedagógica y Tecnológica
de Colombia**

Equipo Editorial

Cubierta, diseño, tratamiento de imagen digital y diagramación:
David Romero Duque. CreaLab. Facultad de Artes. Universidad de Antioquia

Edición
Dra. Sara Fernández Gómez

Corrección de textos
Mg. Juan Fernando Saldarriaga Restrepo

Imprenta y pre prensa
Transparencia dúo, comunicación gráfica

Tiraje de la revista
100 ejemplares
Formato: 17 × 23,5 cm
ISSN impreso: 1657-3242
ISSN en línea: 3073-0724

Contactos

publicacionesartes@udea.edu.co
Artes La Revista Online
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/artesudea>

Facebook: Artes U de A
Instagram y X: @artes_udea

Teléfono Centro de Investigaciones Facultad de Artes UdeA
(57+604) 2198880

Dirección Artes La Revista
Facultad de Artes
Universidad de Antioquia
Calle 70 #72-21
Medellín

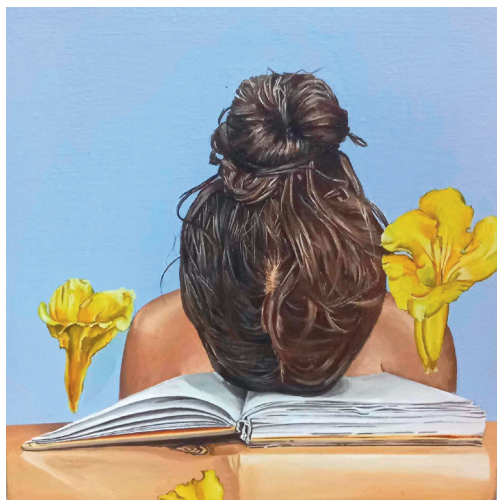


Imagen portada

Título: *Detenimiento*

Autora: Ligia Amparo Escobar Calderín

Técnica: Acrílico y óleo

Dimensiones: 40 × 40 cm

Año: 2024

Artes La Revista autoriza la reproducción parcial o total de los artículos y comentarios con fines académicos, siempre y cuando se mencione de manera correcta la fuente.

La responsabilidad de los artículos publicados en esta revista compete a los autores de los mismos.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

ArtEducación

Lylliana Vásquez Benítez 10

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

La existencia del teatro en Abya Yala previo a los procesos de conquista europeos. Una revisión de la definición restringida de teatro

Víctor Manuel López Cardona 18

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN

La didáctica de la educación artística en tiempos de incertidumbre

Bernardo Bustamante Cardona

María Clara Arenas-Sanín

Piedad Posada Mejía 68

El rizoma, una máquina para pensar, como estrategia de innovación didáctica en el aula

Juliana Marín Taborda 92

ENTREVISTA

El libro de dirección, contenedor de estrategias de creación y producción en el Teatro La República, de Nacho Cabrera Guedes

Eduardo Sánchez Medina 128

TRADUCCIÓN

El potencial de las artes en la educación contemporánea

Gert Biesta

Traductora: Sara Fernández Gómez 150

RESEÑAS

Explorando la relación entre arte, filosofía y pedagogía

Leandro Sánchez Marín 166

ArteVersa: arte contemporáneo y educación

Luz Elena Acevedo Lopera

Yamile Andrea Serna González 176

Las autoras y los autores 188

Pautas para autores/as 194

PRESENTACIÓN

ARTEDUCACIÓN

Lylliana Vásquez Benítez

PhD Doctora en Educación, Doctora en Artes
Docente Facultad de Artes Universidad de Antioquia

Lylliana.vasquez@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-7867-2374>
<https://doi.org/10.17533/udea.artes.361131>

El papel del arte en la educación es esencial, ya que abarca la representación y la expresión, así como satisface las necesidades físicas, perceptivas, afectivas e intelectuales de los estudiantes y ayuda en el desarrollo de habilidades motoras y sensoriales. Además, promueve el estímulo de la imaginación, la creatividad y la autoexpresión, y fomenta la confianza y la autoestima de los estudiantes. Ella estimula el desarrollo afectivo y su desarrollo personal.

Por medio del arte se fortalecen los procesos cognitivos. Este desempeña una función importante en el aprendizaje: a través del arte, los estudiantes pueden desarrollar habilidades de observación, análisis crítico, resolución de problemas y pensamiento divergente, como también se contribuye al enriquecimiento cultural del individuo.

El arte también es una herramienta poderosa para acceder y comprender otras materias, permitiendo una visión más holística y creativa de diferentes temas y conceptos. Asimismo, cumple objetivos didácticos específicos, como facilitar el conocimiento de eventos históricos y artísticos, desarrollar la capacidad de comunicación y expresión personal, y fomentar la formación integral para la integración en el entorno cultural.

La integración del arte en la educación es fundamental para brindar una educación más completa, enriquecedora y significativa, preparándolos

para ser ciudadanos activos y comprometidos con su entorno. y fomenta la empatía y la comprensión de diferentes culturas y sociedades.

Al incorporar el arte en el currículo escolar, podemos proporcionar a los estudiantes una educación más enriquecedora y significativa, preparándolos para enfrentar los desafíos del mundo moderno de manera creativa y reflexiva.

En este número 31 de la publicación *Artes La Revista*, el grupo de investigación ArtEducación, de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, ofrece una serie de reflexiones y hallazgos de investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de las artes, en particular de las artes escénicas y las artes plásticas, que abordan aspectos de la educación artística en la educación primaria y secundaria desde la perspectiva de los maestros y las prácticas pedagógicas implementadas en tiempos de dificultad, así como la formación en artes en el ámbito universitario.

El artículo “La existencia del teatro en Abya Yala previo a los procesos de conquista europeos. Una revisión de la definición restringida de teatro”, de Víctor Manuel López Cardona, busca demostrar que una cierta tradición histórica del teatro colombiano, al negar la existencia de formas teatrales prehispánicas, tiene un fundamento teórico que requiere ser revisado, ya que ha consolidado una definición particularmente restringida de teatro: la expresión de conflictos y situaciones dramáticas de personajes en acción.

Carlos José Reyes y Carlos Sánchez han afirmado que antes de la llegada de los españoles no existía teatro en nuestras tierras. Por ello, se pretende cuestionar el supuesto “mito” que estos historiadores han establecido, en la medida en que se adopte una definición más amplia de teatro. A partir de las teorías de José Luis García Barrientos, se sostiene que en las crónicas coloniales de Juan de Castellanos y fray Pedro Simón se pueden encontrar elementos estéticos que indican la presencia de formas de teatro en nuestras tierras antes de la conquista europea. Estos elementos estéticos se basan en las comparaciones que los cronistas hacen sobre las similitudes entre los “entremeses” españoles y los “areítos” de Abya Yala. De esta manera, se espera que los estudios teatrales, en relación con el mal llamado período “prehispánico”, puedan ampliarse y revisarse.

Por su parte, el artículo reflexivo “La didáctica de la educación artística en tiempos de incertidumbre”, de Bernardo Bustamante Cardona, María Clara Arenas-Sanín y Piedad Posada Mejía, busca cuestionar los cambios que se dieron en la didáctica de la educación artística durante la pandemia, a través de tres unidades de análisis: “educación artística”, “sensibilidad” y “sociedad de la incertidumbre”, las cuales se entrelazaron en los análisis de las respuestas de un cuestionario compuesto por veinte preguntas

aplicadas a cinco docentes del área de educación artística y cultural de cinco instituciones educativas públicas del distrito de Medellín y a un directivo de universidad pública en el mismo distrito, en una matriz de doble entrada, resultando en lo que se ha denominado “tópicos correlacionales”: instrumentos tecnológicos, sistema mediador, sistema mediado, sistema de saber, espacios físicos y virtuales, contexto institucional y entorno, los cuales permitieron las discusiones sobre los cambios en la didáctica de la educación artística en dicho periodo.

Según el presente análisis, se puede concluir que los cambios producidos en la didáctica de la educación artística durante la pandemia fueron claros y sistémicos, según las relaciones develadas entre los tópicos relacionales en cada una de las categorías. Además, se puede plantear la hipótesis de que dicha didáctica, después de la pandemia, está desfasada con respecto a su entorno y a los retos y desafíos del presente.

En el artículo “El rizoma, una máquina para pensar, como estrategia de innovación didáctica en el aula”, de Juliana Marín Taborda, el rizoma ha emergido como una estrategia revolucionaria en la educación. A través de una reflexión analítica sobre el rizoma deleuzo-guattariano y su aplicación en la Universidad San Buenaventura, Sede Bello, Medellín, se busca enriquecer de manera significativa la interacción entre los estudiantes y el conocimiento.

Mediante la sistematización de la experiencia con diez estudiantes universitarios, el objetivo primordial fue indagar en los postulados pedagógicos y emplear el rizoma como metodología de estudio para crear y recrear el pensamiento de manera efectiva y comprometida. Esta profunda exploración transformó el aula en un auténtico espacio cartográfico de movimiento, donde cada estudiante tuvo la oportunidad de participar activamente en el proceso de construcción del conocimiento. Gracias al enfoque rizomático, se logró fomentar el pensamiento crítico, la autonomía intelectual y el espíritu colaborativo entre los participantes.

Es importante resaltar que esta iniciativa pedagógica se enmarca en un contexto interdisciplinario, que propicia la integración de diferentes áreas del saber y promueve la diversidad de perspectivas. En este sentido, el rizoma se configura como un valioso recurso didáctico que trasciende las fronteras disciplinares y estimula la creatividad y el pensamiento divergente.

En conclusión, la implementación del rizoma como herramienta para el pensamiento en el aula ha demostrado ser una estrategia innovadora y eficaz. Mediante su aplicación, se logró enriquecer la interacción entre estudiantes y conocimiento, transformando el proceso educativo en una experiencia dinámica y enriquecedora. Gracias a su potencial para fomentar el pensamiento

crítico y la autonomía intelectual, el rizoma se ha posicionado como una metodología pedagógica de vanguardia, capaz de potenciar el aprendizaje significativo y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes.

El artículo titulado “El libro de dirección, contenedor de estrategias de creación y producción en el Teatro La República, de Nacho Cabrera Guedes”, Eduardo Sánchez Medina, es una entrevista exhaustiva que incluye fragmentos de la Cátedra Luis Carlos Medina, llevada a cabo en el proyecto cultural Cruzando la Frontera, titulada “Cartografías de la dirección para la puesta en escena ‘El libro de la dirección’”, la cual tuvo lugar el día 10 de marzo de 2022. En este interesante y completo artículo se recopilan y analizan minuciosamente los aspectos más fundamentales del pensamiento creativo del director del aclamado Grupo de Teatro La República, ubicado en la hermosa Isla Palma, en Gran Canaria, España.

Nacho Cabrera Guedes, reconocido por su inigualable talento y su vasta experiencia en el campo teatral, expone con gran claridad su enfoque teatral desde la perspectiva de la dirección y la creación. Además, destaca su compromiso innegable con el teatro social, un compromiso que se encuentra arraigado de manera profunda en el presente y que se manifiesta a través de una resistencia permanente.

El artículo no solo ofrece un valioso análisis de las técnicas y métodos de dirección utilizados por Cabrera Guedes, sino que también nos brinda una visión más amplia y profunda del papel del teatro como una herramienta poderosa para generar conciencia social y promover el cambio. En definitiva, esta entrevista y los extractos seleccionados de la Cátedra Luis Carlos Medina constituyen una lectura imprescindible para aquellos interesados en el mundo del teatro y en el impacto transformador que este puede tener en nuestra sociedad.

Este número de *Artes La Revista* también incluye la traducción, elaborada por la doctora Sara Fernández Gómez, del texto “El potencial de las artes en la educación contemporánea”, de Gert Biesta, capítulo 2 del libro *Art, Artists and Pedagogy. Philosophy and the Arts in Education*, editado por Christopher Naughton, Gert Biesta y David R. Cole y publicado por Routledge en 2018. En este escrito, el autor hace profundas reflexiones sobre el potencial que tienen las artes en la educación contemporánea, que derivan entre su instrumentalización en la educación y el expresivismo educativo. Sostiene el autor y muestra que “La importancia educativa de las artes, y quizá la urgencia educativa de las artes, reside en la educación artística que va más allá del expresivismo y la creatividad”.

Por último, la revista publica dos reseñas: la primera es la del texto *Art, Artists and Pedagogy. Philosophy and the Arts in Education*, editado por

Christopher Naughton, Gert Biesta y David Cole, en la que se explora la relación entre arte, filosofía y pedagogía.

La segunda es la presentación del evento —un curso de extensión— titulado “Coleção de artistas/práticas artísticas para (desacomodar, desassossegado, criar, tensionar, mobilizar, movimentar, ...) práticas pedagógicas” [“Práticas artísticas para (incomodar, inquietar, crear, tensionar, movilizar, conmover, ...) práticas pedagógicas”], desarrollado entre el 14 de septiembre y el 16 de noviembre del 2021, y realizado por ArteVersa, un grupo de estudio e investigación en arte y enseñanza, de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil, y en el que participaron las autoras, Luz Elena Acevedo Lopera y Yamile Andrea Serna González.

Título: *El peso de la piel*
Autora: Ligia Amparo Escobar Calderín
Técnica: Óleo sobre lienzo
Dimensiones: 40 × 40 cm – 40 × 20 cm
Año: 2024



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

LA EXISTENCIA DEL TEATRO EN ABYA YALA PREVIO A LOS PROCESOS DE CONQUISTA EUROPEOS. UNA REVISIÓN DE LA DEFINICIÓN RESTRINGIDA DE TEATRO*

The existence of the theater in Abya Yala prior to the European conquest processes. A review of restricted definition of theater

Víctor Manuel López Cardona

Doctor en Artes. Docente de catedra de la Universidad de Antioquia.

victor.lopez@udea.edu.co
<https://orcid.org/0009-0003-2818-2520>
<https://doi.org/10.17533/udea.artes.361150>

Fecha de recepción: 11/10/2023

Fecha de aprobación: 11/7/2024

Resumen

Se pretende mostrar que cierta tradición historiográfica teatral colombiana, a propósito de la negación de la existencia de formas teatrales prehispánicas, posee un fundamento teórico que debe revisarse, en tanto ha consolidado una particular definición restringida de teatro: expresión de conflictos y de situaciones dramáticas de personajes en acción. Carlos José Reyes y Carlos Sánchez han postulado que antes de la llegada de los españoles no existió teatro en nuestras tierras. Por lo anterior, se busca entender que el supuesto “mito”, que estos historiadores han consolidado, debe ponerse en cuestión, en la medida en que se asuma una definición expandida de “teatro”. Desde las teorías de José Luis García

* Este artículo es el resultado de la investigación denominada “El teatro originario en Abya Yala”, realizada al interior del grupo ArtEducación de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, y que fue socializada en el Octavo Encuentro Sainetiendo, Diálogos de la Memoria, Teatro Barra del Silencio, Medellín, 4 de junio de 2022, y III Jornadas Colombianas de Historia Intelectual, Universidad de Antioquia, Medellín, 9 de noviembre de 2022.

Barrientos se constata que en las crónicas coloniales de Juan de Castellanos y de fray Pedro Simón pueden rastrearse elementos estéticos que dan cuenta de la presencia de formas de teatro previas a la conquista del europeo. Dichos elementos estéticos se encuentran sustentados en las comparaciones que identifican los cronistas a propósito de las semejanzas existentes entre los “entremeses” españoles y los “areítos” de Abya Yala. De este modo, se espera que los estudios teatrales, con respecto al mal llamado período “prehispánico”, puedan ampliarse y revisarse.

Palabras claves: definición de teatro, historiografía teatral, teatro en Abya Yala, teatro prehispánico, teoría teatral.

Abstract

The aim is to show that a certain Colombian theatrical historiographic tradition, regarding the denial of the existence of pre-Hispanic theatrical forms, has a theoretical foundation that must be reviewed, while it has consolidated a particular restricted definition of theater: expression of conflicts and dramatic situations of characters in action. Carlos José Reyes and Carlos Sánchez have postulated that before the arrival of the Spaniards there was no theater in our lands. Due to the above, we seek to understand that the supposed “myth” that these historians have consolidated must be questioned, to the extent that an expanded definition of theater is assumed. From the theories of José Luis García Barrientos, it is expected to verify that in the colonial chronicles of Juan de Castellanos and Fray Pedro Simón aesthetic elements can be traced that account for the presence of forms of theater in our lands prior to the European conquest. These aesthetic elements are supported by the comparisons identified by the chroniclers regarding the similarities between the Spanish “entremeses” and the “areítos” of Abya Yala. In this way, it is expected that theatrical studies regarding the so-called “pre-Hispanic” period, that can be expanded and revised.

Keywords: definition of theater, theatrical historiography, theater in Abya Yala, pre-Hispanic theater, theatrical theory.

Preámbulo

El presente escrito tiene básicamente dos pretensiones: en primera medida, a través de un breve recorrido por la historia de la historiografía teatral europea, muestra que, desde el siglo XIX, se han presentado unos intereses epistemológicos y políticos que han negado o afirmado la existencia del teatro originario en Abya Yala,¹ es decir, la existencia de prácticas teatrales en nuestro continente previas a la llegada del conquistador europeo. El asumir que ha existido o no el teatro en Abya Yala, mal llamado “teatro

1 “Abya Yala es el término con que los indígenas Cuna (Panamá) denominan el continente americano en su totalidad (significa ‘tierra en plena madurez’) y fue sugerido por el líder aymara Takir Mamani, quien propone que todos los indígenas lo utilicen en sus documentos y declaraciones orales, pues ‘llamar con un nombre extraño nuestras ciudades, pueblos y continentes equivale a someter nuestra identidad a la voluntad de nuestros invasores y a la de sus herederos’” (Juncosa, 1987, p. 39).

prehispánico”;² tiene que ver más con asuntos ideológicos, que arrastran razones epistemológicas y políticas, que con constataciones pragmáticas o evidencias empíricas. Por eso, nuestra pretensión no es afirmar indiscutiblemente que existió un teatro originario en Abya Yala, sino dejar planteada la cuestión de que, en un mundo de interpretaciones y reinterpretaciones constantes, siempre es posible revalidar nuestras consideraciones terminológicas en torno a lo que definimos como “teatro” y considerar sus posibles alcances políticos para nuestro presente.

En una segunda instancia, se procura mostrar que la tradición historiográfica teatral colombiana, a propósito de la negación de la existencia de formas teatrales prehispánicas, posee un fundamento teórico que debe revisarse. Carlos José Reyes (2008) y Carlos Sánchez (2022) han postulado que antes de la llegada de los españoles no existió teatro en nuestras tierras. Por lo anterior, se busca entender que el supuesto “mito”, que estos historiadores han consolidado, debe ponerse en cuestión.

Desde las teorías de José Luis García Barrientos se sostiene que en las crónicas coloniales de Juan de Castellanos y de fray Pedro Simón pueden rastrearse elementos estéticos que dan cuenta de la presencia de formas de teatro en nuestras tierras, previas a la conquista del europeo. Dichos elementos estéticos se encuentran sustentados en las comparaciones que identifican los cronistas a propósito de las semejanzas existentes entre los “entremeses” españoles y los “areítos” de Abya Yala.

De este modo, se espera que los estudios teatrales, con respecto a la mal llamada “prehispanidad”, puedan validarse y no obedezcan a pretensiones y tendencias hegemónicas que reducen el teatro a una definición restringida.

La historiografía teatral europea y el teatro en Abya Yala previo a la conquista y colonización

Negar o afirmar la existencia de prácticas teatrales en Abya Yala, previas a la llegada del conquistador europeo, es un asunto epistemológico y político más que una cuestión de objetividad histórica. Así, a lo largo de la producción historiográfica³ europea, referente al devenir del teatro, encontramos

2 Decir “teatro prehispánico” equivale a darle mayor importancia al teatro hispánico que al teatro originario de Abya Yala. Por eso se afirma que la utilización del término “prehispánico” está en una línea colonial que niega la existencia de nuestras prácticas teatrales autóctonas o las considera profundamente determinadas y dependientes de las formas teatrales europeas.

3 Se entenderá la palabra “historiografía” como historia de segundo grado, esto es, la manera en que los historiadores e historiadoras han construido la narrativa histórica. Por otro lado, se entenderá el término “historia” como la materialización efectiva del relato, en forma narrativa, de los sucesos del pasado, realizada por los historiadores e historiadoras.

diferentes postulados en torno a la existencia de dichas prácticas en Abya Yala que obedecen a la definición que se tenga del término “teatro” —razón epistemológica—, y a los intereses de dominación colonial de aquellos que escriben —razón política—. En este sentido, resulta conveniente hacer un breve recorrido por las transformaciones en el pensamiento historiográfico europeo que ha estudiado al teatro, para ubicar las razones epistemológicas y políticas que han excluido o incluido al teatro originario de Abya Yala como parte del recorrido del teatro universal.

Gran parte de la historia del teatro ha sido escrita dentro de la tradición europea historiográfica del siglo XIX, que concebía una historia global y unitaria del devenir teatral, circunscribiéndolo a las obras producidas durante los supuestos “mejores” período históricos de desarrollo cultural (por ejemplo, la Época Clásica, el Renacimiento, el Siglo de Oro español, la Ilustración, el Romanticismo, etc.) y, además, reduciendo el hecho teatral a un conjunto de obras literarias (Carlson, 1991, p. 276), en detrimento del espectáculo y de los otros muchos componentes del teatro que se encontraban así ignorados por la preponderancia de la tradición literaria.

Este tipo de historia, que parecía más una historia de la literatura que realmente una historia del teatro, la encontramos en los textos más clásicos del devenir escénico, bien sean de carácter extenso en su presentación, como el de Paul de Saint-Victor (1884); bien de carácter mediano en su extensión, como el de Cesare Levi (1923), o bien de carácter sintético, como el de Glenn Hughes (1928). En todos estos textos, la estrategia de narración histórica consistió en ubicar a los autores dramáticos o dramaturgos según las escuelas o temporalidades diseñadas previamente por la historia de la literatura.

De modo que, epistemológicamente, en esta primera transformación, al teatro se le concibió como literatura dramática, y políticamente se buscó, desde el eurocentrismo, validar como teatral solo a la tradición dramática europea, coincidiendo así con la expansión de los imperialismos europeos del siglo XIX. Por ejemplo, además de la tradición europea (antigua Grecia, época isabelina y neoclasicismo francés), Paul de Saint-Victor solo menciona brevemente al teatro indio en el volumen 2 de su extensa historia del teatro universal, para referirse a la dramaturgia *El reconocimiento de Śakuntalā*, del autor Kālidāsa, en tanto posee rasgos comunes con la escritura dramática europea. Y Cesare Levi tan solo analiza al teatro griego antiguo, al español del Siglo de Oro, al del neoclasicismo francés y al teatro alemán y escandinavo del siglo XIX. En suma, en este tipo de tradición historiográfica teatral, que reduce el teatro al texto escrito y que se realiza en pleno auge del Imperialismo europeo, no aparecen por ningún lado las prácticas teatrales de Abya Yala.

Con todo, el anterior tipo de historia constituyó un logro para los estudios teatrales, toda vez que permitió que el drama o la escritura literaria del teatro fuera catalogada como una obra de arte que merecía estudiarse de manera independiente con respecto a otras formas de narración, llámense “novela”, “poesía” o “cuento”. Encontramos esta nueva tendencia de historia del teatro también en Alemania, con Max Herrmann, y en Francia, con August Rondel y su Société d’histoire du théâtre (Nagler, 1959, pp. 20-23).

Esta historia del teatro global y unitaria, entendida como un “devenir progresivo”, cuyas causas de cambio se explicaban estrictamente en el terreno de la “evolución” de movimientos literarios, empezó, a partir de 1930, a incluir aspectos diferentes, como la historia de algunos famosos actores, la de algunas técnicas de formación del actor, la de directores de escena renombrados o la de algunos espectáculos y grupos teatrales. Paulatinamente, se dio paso entonces, entre 1930 y 1970, a la configuración de una historia del teatro centrada en el teatro como confluencia del texto literario y el espectáculo. Por ello, en esta segunda transformación aparecieron obras del calado y la profundidad típica de la escuela italiana de historiografía teatral, que tuvo en su haber la extensa obra de Silvio D’Amico (1939) y de su alumno Vito Pandolfi (1964). En este sentido, se incluyeron ahora, sin perder su pretensión global y unitaria, datos y acontecimientos que aproximaban al teatro a su condición espectacular, más que a su condición textual (Salvat, 1996, p. 7).

Gran parte de esta renovación de la manera de concebir la historia del teatro se debió a dos causas:

1. La condición profesional de los nuevos historiadores, ya que fueron en su mayoría hombres de teatro, directores, actores o dramaturgos, quienes se dieron a la tarea de “historizar” su propia práctica creativa. En este sentido, deben recordarse los siguientes nombres de profesionales del teatro que fueron al mismo tiempo historiadores en Europa y Estados Unidos: italianos (Silvio D’Amico, Vito Pandolfi), franceses (Gastón Baty, León Chancerel), ingleses (Phyllis Hartnoll, Martin Banham), estadounidenses (Kenneth Macgowan, William Melnitz) y ruso (Nikolai Nikolaevic Evreinov).
2. La consolidación de departamentos de teatro al interior de las universidades estadounidenses y europeas, que elevaron la historia del teatro a una categoría de objeto de investigación serio y válido (Berkeley, 2009).

Esta segunda transformación de la historiografía teatral la encontramos en las diferentes escuelas nacionales de historia del teatro que más han

influenciado el estudio del devenir escénico,⁴ y que propugnaron por un tipo de historia que, a pesar de sus diferencias formales y de sus particularidades nacionalistas, tuvo por verdaderos los siguientes dos postulados, que inauguró precisamente el texto *Historia social del teatro*, de Margot Berthold: 1) “el teatro es tan antiguo como la humanidad” (1974, p. 7); 2) las formas primitivas y más elevadas del teatro se distinguen únicamente en “el número de medios concedidos al actor para que manifieste su mensaje” (1974, p. 7).

Estos postulados han traído dos consecuencias en el estudio del devenir escénico: por un lado, han llevado a afirmar que toda manifestación social en la cual alguien ocupaba el lugar de otro, es decir, actuaba para transmitir un mensaje, debería considerarse teatro. Así, innumerables rituales religiosos o prácticas culturales no artísticas empezaron a considerarse como el origen de las actividades teatrales. Por otro lado, se ha mantenido la idea decimonónica que concibe al devenir histórico como una totalidad única que presenta cierto “progreso”; por esto, se ha creído que el uso de un mayor número de medios para que el actor transmita su mensaje significa un cambio o “progreso” teatral, en todo caso, una especie de mejoría.

Con todo, esta nueva epistemología, que definió al teatro como el conjunto de espectáculo, texto y práctica cultural, y que, además, se ubicó políticamente en pleno proceso de descolonización de África y de Asia, no incluyó al teatro de Abya Yala en sus estudios. Así, Margot Berthold, en sus descripciones de la historia del teatro, indagó sobre prácticas artísticas antiguas de Egipto, Persia, India, China y Japón (1974, pp. 16-116), pero no mencionó nunca a Abya Yala. Nuestras tierras salieron de la órbita teatral, sin que mediara una justificación razonable o medianamente científica basada en ausencia de hechos o descubrimientos arqueológicos. Esto, pese a que ya desde el siglo XIX se tenía conocimiento de la presencia de tres grandes espectáculos teatrales de Abya Yala, que seguían representándose por las comunidades autóctonas y que correspondían a prácticas artísticas de antes y después de la conquista europea: el *Rabinal Achí* (tradición maya-Quiché)

4 La escuela de historiografía italiana, que incluye a los ya mencionados Silvio D'Amico y Vito Pandolfi, pero también a Franco Mancini, Fernando Ghilardi, Achille Fiocco y Léon Moussinac; la escuela francesa, que abarca a algunos de los alumnos del afamado pedagogo teatral Jacques Copeau: Gaston Baty y León Chanceler; la escuela germana (Alemania, Austria, Holanda), que comprende a Cristian Gaehde y Margot Berthold (Alemania), a Alois Maria Nagler (Austria) y a Benjamin Hunningher (Holanda) —no obstante, estos dos últimos, luego de emigrar a Estados Unidos en 1946 y 1948, respectivamente, estarán más próximos a la escuela norteamericana—; la escuela inglesa, en la que figuran Phyllis Hartnoll, Martin Banham, Stephen Joseph y Glynne Wickham; la escuela norteamericana, en la que aparecen Kenneth Macgowan, William Melnitz (de origen alemán) y Oscar Gross Brockett; y, finalmente, la escuela rusa, que incluye a Gavrel Boiadzhiev, Nikolai Dzhivelegov, Alexei Ignatov y Nikolai Nikolaevic Evreinov.

(Henríquez, 2008), el *Ollantay* (tradición inca) y el *Macho Ratón* o *Güegüense* (tradición azteca)⁵ (Valencia, 1998).

La ampliación de la historia del teatro que cobijó a todo el antiguo continente se debió, sin lugar a dudas, al quiebre del eurocentrismo que significó el lento proceso de descolonización de Asia y África. Por primera vez, los historiadores europeos del teatro reconocieron que en otras latitudes del viejo mundo (Asia, África) también surgieron formas teatrales paralelas a las iniciadas en Europa con los griegos, con la salvedad de que no pusieron su atención en Abya Yala.

Tenemos, pues, que, hasta 1970, la historiografía teatral presentaba la característica del “progreso” o “desarrollismo”. Si bien la historiografía había escapado de la supeditación del teatro a lo literario, todavía se conservaba la idea de una historia unitaria que daba cuenta del “progreso” cualitativo del teatro en el tiempo. Es por esto por lo que la gran mayoría de obras de historia del teatro publicadas antes de 1970 en Alemania, Austria, Francia, Italia, Gran Bretaña, Holanda, Rusia y Estados Unidos presentaban una misma estructura narrativa, a pesar de corresponder a tradiciones nacionales e intelectuales diferentes. Siempre, con algunas pequeñas modificaciones, la historia correspondía a las siguientes divisiones temporales: el chamanismo prehistórico, el lejano Oriente (China y Japón) y el Medio Oriente (Mesopotamia, Egipto y Persia), la Antigüedad occidental (Grecia y Roma), la Edad Media, el Siglo de Oro español, el Renacimiento italiano, el Teatro isabelino inglés, el Clasicismo francés, el Clasicismo alemán, el siglo XIX europeo (realismo), el siglo XX europeo (naturalismo), y el teatro americano del siglo XX (restringido normalmente a Estados Unidos). Bajo esta estructura rígida resultaba obvio que muchas manifestaciones del arte escénico, pertenecientes a otras latitudes y a otras temporalidades, quedaran excluidas, y que, además, ciertos fenómenos teatrales fueran relegados, porque carecían del desarrollo de medios exigido por esta “historia progresista”.

A partir de los años ochenta y noventa, las estrechas relaciones que se tejieron entre la historiografía teatral y las ciencias sociales permitieron la aparición de múltiples historias del teatro (Carlson, 2002, p. 238), es

5 Todas estas representaciones teatrales sobrevivieron a la censura española, transmitiéndose oralmente, y vinieron a obtener su condición de texto escrito por la intervención de algunos europeos a lo largo del siglo XIX: *Rabinal Achí* (cultura descendiente de mayas en Guatemala), representado en lengua quiché achí desde el siglo XV y transformado en escrito francés por el sacerdote Charles Étienne Brasseur de Bourbourg, en el siglo XIX. *Ollantay* (cultura descendiente de incas en Perú), representado en quechua desde el siglo XVI, transformado en escrito castellano por el sacerdote español Antonio Valdés, en el siglo XVIII, y en escrito alemán por el lingüista suizo Johann Jakob von Tschudi, en el siglo XIX. *Güegüense* o *Macho Ratón* (cultura descendiente de aztecas en Nicaragua), representado en náhuatl-mangue y castellano desde el siglo XVI, transformado en escrito alemán por Carl Hermann Berendt, en el siglo XIX, y en escrito inglés por el arqueólogo, etnólogo y lingüista estadounidense Daniel Garrison Brinton, en el mismo siglo (en otras versiones también fue escrito en castellano por el nicaragüense Juan Eligio de la Rocha, en dicho siglo).

decir, se dejó de lado el relato unitario fundamentado en una “única” y “progresiva” historia, y se pasó a concebir como posible la configuración de especializadas y diversas “historias” del teatro. Este fue un primer paso para combatir el “desarrollismo”.

Las nuevas y múltiples historias incluyeron: las historias concebidas a partir de identidades comunitarias territoriales, bien sea nacionales (McConachie, 1995, pp. 145-148; 1997, pp. 29-44), regionales o locales (Bratton, 2003); las historias concebidas a partir de algunas diferenciaciones profesionales propias del quehacer teatral, bien sea historia de actores, de directores, de artistas del circo, de empresarios, de escenógrafos (Bratton, 2003); y las historias concebidas a partir de la construcción de la memoria colectiva social, bien sea desde la historia de grupos de aficionados, grupos profesionales, grupos escolares o grupos abiertos a todo tipo de público (McConachie, 1997).

De este modo, las “historias” del teatro se multiplicaron. En casi todas las naciones occidentales surgieron historiadores que querían escribir la historia teatral de su propio país, de su propio estado, de su propia región, de su propio departamento, de su propia provincia, de su propia municipalidad o de su propio pueblo.⁶ Además, fue factible encontrar historias tan especializadas como aquellas que se regodeaban en un único período histórico,⁷ en una diferencia de género⁸ o en un único protagonista del hecho escénico: un actor,⁹ un director,¹⁰ un dramaturgo,¹¹ un centro de enseñanza teatral,¹² un tipo de escenografía,¹³ una clase de espectadores¹⁴ o un modo de creación.¹⁵

Es precisamente aquí donde empiezan a surgir estudios sobre la historia del teatro en Abya Yala previo a la conquista de los europeos, destacándose

6 Se pueden mencionar los siguientes casos: *Theatre in America. Two Hundred Years of Plays, Players and Productions* (Henderson, 1986); *A History of African American Theatre* (Hill y Hatch, 2003); *El teatro en Albacete durante la Edad de Plata (1924-1936)* (Ochando Madrigal, 2000); *The American Play: 1787-2000* (Robinson, 2009), y *Vagabond Stars. A World History of Yiddish Theatre* (Sandrow, 1977).

7 Por ejemplo, *Il teatro barocco* (Angelini, 1993); *The Theatre in the Middle Ages* (Braet et al., 1985), y *The Commedia dell'Arte in Paris, 1644-1697* (Scott, 1990).

8 Tenemos los casos de *Women and the American Theatre: Actresses and Audiences, 1790-1870* (Dudden, 1994), y *The First English Actresses. Women and Drama, 1660-1700* (Howe, 1992).

9 Como, por ejemplo, *David Garrick. A Critical Biography* (Winchester Stone Jr. y Kahrl, 1979).

10 Por ejemplo, *The Theatre Duke. George II of Saxe-Meiningen and the German Stage* (Koller, 1984).

11 Un claro ejemplo sería *Luigi Pirandello* (Alonge, 2010).

12 Por ejemplo, *Deux siècles au Conservatoire national d'art dramatique* (Sueur, 1986).

13 Tal es el caso de *Luce e ombra. Storia, teorie e pratiche dell'illuminazione teatrale* (Grazioli, 2008).

14 Por ejemplo: *Le spectateur de théâtre. À l'âge classique (XVII^e-XVIII^e siècles)* (Louvat-Molozay y Salaün, 2008).

15 Tenemos el sobresaliente caso de *Les laboratoires. Une autre histoire du théâtre* (Warnet, 2012).

entre ellos los de la chilena Patricia Henríquez Puentes (2008) y los de los colombianos Cesar Valencia Solanilla (1998) y Fernando González Cajiao (1986). De modo que tuvo que esperarse a la llegada de las historias múltiples, con énfasis en la pluralidad, para que nuestros propios historiadores se dedicaran a investigar acerca del pasado de nuestras prácticas teatrales.

Esta tercera transformación de la historiografía teatral ha traído como consecuencia más visible la imposibilidad, a veces, de delimitar de manera precisa y conceptual el objeto mismo de investigación histórica. Esta aparente indeterminación, sumada a las nuevas corrientes filosóficas posmodernas, sociológicas, feministas y poscoloniales, y la estrecha relación que se tejió entre los estudios teatrales y la antropología, permitió que la tercera transformación abriera paso a una cuarta y última transformación que, desde finales del siglo pasado hasta el presente, ha configurado las nuevas formas de historias del teatro.

Asimismo, la conceptualización a propósito de lo que podría ser el teatro se ha expandido a un campo más amplio que se ha denominado la “teatrolología” (en Alemania) la *performance* (en Estados Unidos) o la “etnoescenología” (en Francia), y que equivale a entender “la investigación teatral como ciencia de lo performativo, cuyos objetos de estudio son las puestas en escena” (Fischer-Lichte, 1999, p. 5), que a veces desbordan la mera manifestación estética teatral, llegando a incluir rituales, deportes, acciones políticas y un número cada vez creciente de espectáculos que incluyen el *liveness* o en vivo.

La cuarta transformación historiográfica surgió en Estados Unidos y luego se extendió a Europa, principalmente a Alemania y Francia. En los años ochenta, el director y teórico teatral Richard Schechner y el etnólogo Victor Turner realizaron una serie de publicaciones en las cuales concibieron al teatro y al ritual como formas similares de expresión de comportamiento social (Schechner, 1985; Turner, 1982, 1986). Esto significó que la ciencia teatral se redefinió como *Performance studies*, esencialmente en las universidades de New York, Northwestern y Madison (Fischer-Lichte, 1999, p. 10). Sus objetos de estudio ya no se limitaron al teatro, sino que se abrieron a todo tipo de *performances*, como la danza, la ópera, los *happenings*, el circo, el ritual, el festival y, en última instancia, los elementos de funcionamiento de la vida cotidiana (Carlson, 1993, p. 10).

Esta misma transformación se dio en Alemania, sobre todo en la Universidad Libre de Berlín, donde la cultura contemporánea fue concebida como una cultura de la puesta en escena o también como la puesta en escena de la cultura, es decir, donde el orden social empezó a entenderse gracias a rituales, ceremonias, fiestas, juegos y otros tipos de puestas en escena y representaciones (Fischer-Lichte, 1999, p. 12).

Del mismo modo, dicha transformación se asumió en Francia con el nombre de “etnoescenología” (Pradier, 1995, p. 47), sobre todo en la Universidad de París VIII, e incluyó además una neurología y biología teatral, entendidas como el estudio profundo de los fundamentos biológicos del actor, en sus gestos, aprendizaje y anatomía (Pradier, 1990, pp. 86-98).

En definitiva, esta nueva transformación, también conocida como el “giro performativo” de la cultura contemporánea, puso en evidencia que las puestas en escena no son solo objeto de estudio de la ciencia teatral, sino también de las ciencias culturales o sociales. Apareció entonces una nueva teoría de *la teatralidad*, que, desde la teatrología, la etnoescenología y los *performances studies*, la entienden por fuera del margen y del alcance del teatro como arte autónomo o institución social, y pasa a reconocerla como principio fundador de cultura que crea las bases del arte, la religión, el derecho, la moral y la política (Fischer-Lichte, 1999, p. 12). De manera que la teatralidad puede ser reconocida como un elemento esencial, como un elemento de continua vitalidad y de disfrute, tanto del teatro y otras *performances*, como de cualquier hecho celebrativo del potencial humano (Carlson, 2002, p. 249).

En consecuencia, el gran aporte de la subsunción del teatro en la teatrología, *performance* o etnoescenología, es que dejó de definir al teatro como una mera práctica artística y lo redefinió como una rica práctica cultural. En este sentido, intentar definir el teatro a un nivel ontológico-filosófico, como pretende el argentino Jorge Dubatti, resulta interesante, siempre y cuando se acepte que el historiador del teatro debe redefinir cada vez su objeto de estudio en función de la época y de la sociedad que analiza (Fischer-Lichte, 1997, pp. 341-342).

Para este filósofo del teatro es posible construir una definición de este si se la busca más allá de la semiótica (el teatro como un conjunto de prácticas discursivas perteneciente a un sistema lingüístico), de la pragmática (el teatro como la función expresiva de un sujeto emisor) o de la teoría de la comunicación (el teatro como transferencia de información o construcción de significados/sentidos compartidos) (Dubatti, 2010, pp. 28-30), y, en su reemplazo, se le entiende como un ente-acontecimiento producido por el trabajo humano (Dubatti, 2010, p. 32) y compuesto por: la *convivio* o reunión de cuerpo presente, sin intermediación tecnológica, de artistas, técnicos y espectadores (Dubatti, 2010, p. 34); la *poiesis* o la producción con el cuerpo de acciones físicas y físico-verbales por parte de algunos de los asistentes a la *convivio* (Dubatti, 2010, p. 36); y la *expectatio* de esa producción de la *poiesis* por parte de los restantes asistentes a la *convivio* (Dubatti, 2010, p. 36). Todo esto dentro de una filosofía del teatro que se distancia de la teoría del teatro, porque, a diferencia de esta, no piensa el objeto teatral en sí y para sí, sino que

[...] busca desentrañar la relación del teatro con la totalidad del mundo en el concierto de los otros entes, recuperando los fueros de su entidad filosófica, que la Teoría Teatral no reivindica: la relación del teatro con el ser, con la realidad y los objetos reales, con los entes ideales, con la vida en tanto objeto metafísico, con el lenguaje, con los valores, con la naturaleza, con Dios, los dioses y lo sagrado, etc. Es decir que el campo problemático de la Filosofía del Teatro, si bien más restringido que el de la Filosofía, es muchísimo más vasto que el de la Teoría Teatral. (Dubatti, 2010, p. 27)

En lo concerniente a las historias del teatro propiamente dichas, con la teatrología se pasó a afirmar que el teatro no produce textos ni artefactos, sino puestas en escena que son efímeras, singulares e irrepetibles, toda vez que se reducen a la interacción del accionar de los actores con la percepción, y a veces participación activa, de los espectadores. Así, con la teatrología, la historia del teatro se aproximó a la historia de las mentalidades, ya que en vista de que el teatro equivale a la puesta en escena y de que esta es efímera, irrepetible y meramente acontecimental, en realidad el historiador del teatro, al igual que el historiador de las mentalidades, no tiene acceso a ella.

En este sentido, solo posee documentos que se refieren de manera indirecta a la puesta en escena, ya sean los textos teatrales, los programas de mano, los comentarios que suscitó la puesta en escena en la prensa, en los censores o en cualquier mecanismo de control; los diarios de los actores o los directores, las impresiones de los espectadores, etc. De ahí que, para la historia del teatro, todas las anteriores fuentes se conviertan en sus documentos, es decir, ellas son vestigios o rastros de puestas en escena, pero no son ellas mismas la puesta en escena (Fischer-Lichte, 1999, p. 7).

Gracias a las cuatro transformaciones comentadas, el panorama actual de la historia del teatro es sumamente rico: conviven simultáneamente las pretensiones de la historia unitaria fundamentada en el cruce de lo literario y lo espectacular, los logros de las historias múltiples y especializadas, y las aproximaciones etnológico-sociológicas de la teatrología que propenden por ubicar al teatro en el amplio campo de la cultura inscrita a su vez en lo social. Ahora, con base en esta perspectiva, es posible estudiar prácticas teatrales en Abya Yala previas a la llegada del conquistador europeo.

Bajo esta cuarta transformación han aparecido los interesantes textos de historia teatral de Jean-Marie Pradier, Jack Clair Watson, Grant Fletcher McKernie, Marvin Carlson, César Oliva, Francisco Torres Monreal y José A. Sánchez, entre otros,¹⁶ que han permitido ampliar las antiguas y restringidas

16 *Theories of the theatre. A historical and critical survey from the Greeks to the present* (Carlson, 1993), *Historia básica del arte escénico* (Oliva y Torres Monreal, 2006), *La scène et la fabrique des corps. Ethnoscénologie du spectacle vivant en Occident (Ve siècle av. J.-C. XVIIIe siècle)* (Pradier, 1997), *Dramaturgias de la imagen* (Sánchez, 1999) y *A cultural history of theatre* (Watson y McKernie, 1993).

percepciones acerca del teatro como patrimonio único del mundo europeo, y en su lugar han admitido la existencia de prácticas teatrales en los cinco continentes.

No obstante, conviene aclarar que tanto la tendencia unitaria histórica, como la de las historias especializadas y la de la teatrología se han apoyado en dos tipos de estrategias: darles preponderancia a los eventos, o a los argumentos (Pefanis, 2007, p. 176). La presencia de ciertos eventos es ya materia de la tradición canónica de la historiografía teatral que reúne a las tres tendencias principales (unitaria, especializada y teatroológica). Sin embargo, la interpretación de dichos eventos y la subsiguiente construcción de argumentos que los hilan narrativamente tiende a diferenciar a las tres tendencias, siendo más sistemática y rigurosa la historia influenciada por la teatrología. Y ello es así porque con esta ha sido posible que se realice una *metahistoria del teatro*, esto es, que se entienda la escritura misma de la historia del teatro como sometida a la historia. Es por esto por lo que hoy resulta indudable que la construcción de los argumentos y la preponderancia de los eventos a la hora de escribir cualquier historia del teatro dependerán de la posición personal ocupada por el historiador dentro de una clase social, una nación, un grupo lingüístico, un grupo étnico o una organización social (Pefanis, 2007, p. 179).

Abya Yala no ha sido ajena a estos procesos de transformación de la historiografía teatral. Ingentes esfuerzos se han llevado a cabo por desarrollar una historia que conjugue los eventos y los argumentos. Es así como debemos mencionar la labor efectuada por algunos grupos de investigación: el Grupo de Teoría y Práctica del Teatro Hispánico, liderado por Juan Villegas, profesor del Departamento de Español y Portugués de la Universidad de California, y encargado de publicar la revista *Gestos*; el Grupo de Estudios de Teatro Argentino e Iberoamericano, dirigido en algún momento por Osvaldo Pellettieri, de la Universidad de Buenos Aires (Lamus, 2010, p. 351), y ahora coordinado por su alumno Jorge Dubatti; el Grupo de Historia del Teatro Latinoamericano, dirigido por Fernando de Toro, de la Universidad de Manitoba, en Winnipeg, Canadá, y que ha estado estrechamente relacionado con el Centro de Investigación Iberoamericana de la Universidad de Leipzig, dirigido por Alfonso de Toro (De Toro, 1999, p. 132); y el Instituto de Investigación en Artes Escénicas de la Universidad del Salvador, ubicada en Buenos Aires, Argentina, especializado en historia, teoría y metodología de la actuación teatral, dirigido por Jorge Dubatti, Corina Fiorillo y Adriana Tursi (Dubatti *et al.*, 2008, pp. 345-346).

De igual modo, cabe destacar el trabajo que algunos historiadores del teatro, en solitario, han realizado para procurar actualizar las investigaciones históricas del teatro de nuestros pueblos, como es el caso de Beatriz Rizk (1987) en Estados Unidos y Colombia; de Leonardo Azparren Giménez (1996) en

Venezuela; de Luis Reyes de la Maza (1972), Efraín Franco Frías (2005), Basilio Mora (1985), Alfredo Cerda Muños (2010), Maya Ramos Smith (1979) y René Acuña (1975) en México; de Carlos José Reyes (2008), Marina Lamus Obregón (1998), Jorge Manuel Pardo (1989), Cenedith Herrera Atehortúa (2002), Mayra Natalia Parra Salazar (2013) y Janneth Aldana Cedeño (2013) en Colombia; y de Jacó Guinsburg (2007) en Brasil.¹⁷

La confluencia de los grupos arriba mencionados con los historiadores que trabajan en solitario ha permitido que, desde México hasta Argentina, los estudios de historia del teatro puedan ser al mismo tiempo críticos respecto a sus fuentes y su objeto de estudio, lo que ha generado una renovación historiográfica que ha logrado sobrepasar los trabajos de los pioneros en este campo, entre los cuales podemos destacar a: Enrique de Olavarría y Ferrari (1985), Rodolfo Usigli (1933), Salvador Novo (1974) y Antonio Magaña Esquivel (1958) en México; José María Monner Sans (1958) en Argentina; Héctor H. Orjuela (1974) en Colombia; y Lafayette Silva (1938), Galante de Sousa (1960) y Alfredo Mesquita (1977) en Brasil.

Definiciones de teatro implícitas en algunas vertientes de la historiografía teatral colombiana

Como se vio más arriba, fue un lugar común, desde el siglo XIX hasta finales del siglo XX, según la óptica europea, afirmar que antes de la llegada del conquistador europeo, el teatro no existía en Abya Yala. A lo sumo se aceptaba la presencia de una especie de ritualización que ubicaba a las prácticas teatrales en el terreno religioso, estudiado por la antropología, y que lo excluía de los estudios estéticos y artísticos.

Esta forma de pensar ha hecho carrera en nuestra historiografía teatral colombiana. Un ejemplo de esto se puede observar en los escritos de Carlos José Reyes. Además de dedicarse al teatro de manera práctica, puesto que ha sido actor, director y dramaturgo, ha estudiado el devenir histórico de nuestro teatro nacional. Y resulta significativo que afirme que antes de la llegada del conquistador europeo no puede hablarse de la existencia de “teatro” propiamente dicho en nuestras tierras —entiéndase el territorio que luego pasaría a llamarse Nuevo Reino de Granada—. Asume una cierta definición de teatro que le impide hallarlo y reconocerlo en ciertas

17 Existen también historiadores del teatro latinoamericano que continúan haciendo una historia limitada a los textos dramáticos. Tal es el caso de Soria (1980), quien se limita a realizar una historia de la dramaturgia boliviana desde 1900 hasta 1960, y Descalzi (1968), quien elabora una historia de la dramaturgia ecuatoriana desde 1400, incluyendo el teatro aborígen, hasta 1967. Otros historiadores latinoamericanos han incluido, además, un inventario de actores, dramaturgos, compañías locales teatrales, tendencias y géneros, como Rela (1969), Velis (1993) y Pereira Salas (1974). Este último lleva a cabo una historia de las obras representadas en Chile entre 1612 y 1849.

prácticas autóctonas que se venían realizando antes de la presencia del invasor español.

Así, Reyes (2008), tras analizar algunas crónicas e historias de indias,¹⁸ en las cuales los mismos cronistas hablan de bailes y ceremonias emparentadas con los entremeses españoles, explica que

[...] no podemos afirmar que estos bailes y ceremonias fueran representaciones teatrales propiamente dichas, en cuanto expresión de conflictos y situaciones dramáticas de personajes en acción, tal como el teatro lo entiende, como un tipo de discurso específico, diferente del ritual y la ceremonia religiosa, y sobre todo, fuera de la unicidad y cerradura interna del mito. (2008, pp. 14-15)

Es evidente que Reyes opone el teatro al ritual. Mientras que el primero es “expresión de conflictos y situaciones dramáticas de personajes en acción”, el segundo carece de lo anterior y se encuentra habitando, de manera unívoca y hermética, el terreno del mito. Por consiguiente, para Reyes, lo que practicaban los muiscas eran rituales o ceremonias religiosas emparentadas y ancladas en los mitos, pero no eran prácticas artísticas, ni mucho menos teatrales. Lastimosamente, el autor no explica cuál es la procedencia de tales definiciones, las asume como verdaderas y las usa para justificar su posición negacionista: el teatro no existió en nuestras tierras antes de la llegada del europeo, fue el europeo quien lo trajo. Esta apreciación puede considerarse más política que epistemológica. Ello evidencia que, para Reyes, el teatro es y será siempre una creación europea que no puede adjudicarse a otra cultura, y que existe una única definición de lo que puede ser el teatro.

No obstante, la definición de teatro que aporta Reyes es problemática, puesto que recoge dos momentos distintos de la tradición europea: por un lado, la expresión de conflictos y, por otro, las situaciones dramáticas de personajes en acción, y los asimila en una única definición monolítica y duradera a lo largo de la historia occidental. Por esto, presume la existencia de una definición transhistórica del teatro que pudiera subsistir desde Grecia hasta nuestros días y a partir de la cual se pudiera mirar cualquier práctica humana para juzgar si corresponde o no al teatro.

La definición de teatro que presupone Reyes posee entonces dos elementos: 1) la expresión de conflictos y 2) las situaciones dramáticas de personajes en acción. La primera parte corresponde a la definición que del teatro

18 Carlos José Reyes analiza las obras de los siguientes cronistas: fray Bartolomé de las Casas (*Historia de las Indias*), Francisco López de Gómara (*Historia general de las Indias*), fray Jerónimo de Escobar (*Memorial sobre la vida en muchas ciudades del Nuevo Reino*), fray Pedro de Aguado (*Historia de Santa Marta y el Nuevo Reino de Granada*), Juan de Castellanos (*Elegías de varones ilustres de Indias*) y Pedro Simón (*Noticias históricas de las conquistas de Tierra Firme en las Indias Occidentales*).

hiciera Georg Wilhelm Friedrich Hegel en el siglo XVIII, mientras que la segunda pertenece a la reflexión que sobre el teatro hizo Aristóteles en el siglo IV a. C. A Hegel debemos la idea de que el teatro es ante todo conflicto, y a Aristóteles la idea de que el teatro es acción. De lo cual se deduce que la Antigüedad grecolatina definía al teatro con la palabra “acción”, mientras que la Modernidad europea lo definía con el conflicto. Por eso, para los griegos, al menos en las reflexiones de Aristóteles, lo particular del teatro no era el conflicto, sino la acción. Y si bien Hegel llega a recoger las ideas de Aristóteles para ampliarlas y componer una definición mayor, aquella que hace del teatro la expresión del conflicto que se deriva de las acciones humanas, no por ello podemos dejar de lado la perplejidad que nos suscita el hecho de que las definiciones de teatro no son inmutables, ni únicas, y que incluso en la historia de Occidente dependen de la cultura histórica que las construye y que, precisamente, les adjudica o no existencia en las prácticas que observa en la realidad.

Empecemos analizando lo expresado por Aristóteles. En su estudio *Poética*, entiende a la *tragedia* en tanto modo de imitación y busca establecer su relación con lo *épico* o la producción de epopeyas. Aristóteles, en esta obra, concibe solo dos modos de imitación que pueden usarse para contar fábulas, mitos o historias, en todo caso, ficciones: el *narrativo* y el *activo* (1448 a 19-24), es decir, lo *épico* y lo *dramático* (2015, pp. 17-19).

En el modo narrativo o épico, el narrador en ocasiones relata de manera directa, es decir, hace las veces del otro, del personaje, y en otras ocasiones habla de manera indirecta, es decir, conserva su papel como él mismo, sin cambiarlo. En ambas posibilidades, el narrador nos informa acerca de lo que hacen los personajes, sin que estos puedan aparecer como sujetos activos de su propia acción.

Por otro lado, en el modo activo o dramático, el poeta nunca habla en primera persona; se atiene a la presentación de los discursos o parlamentos de los personajes, por lo cual la fábula o mito (la historia o la exposición de los hechos) se cuenta como si los personajes obraran y actuaran realmente ante los ojos de los lectores o de los espectadores. Dicho de otro modo, presenta a todos los imitados como operantes y actuantes, es decir, como seres que producen acciones.

Aristóteles define entonces al modo de imitación activo-dramático, o al realizado por la tragedia, a partir de la acción, como imitación de acción (1450a 16-23) (2015, pp. 47-48). Usa indistintamente, para tal cometido, el verbo dórico *drân* (del cual derivara la palabra “drama”)¹⁹ y el verbo ateniense

19 Por eso, el drama para Aristóteles es la acción ejecutada por los personajes. De ahí que lo dramático para el mundo griego sea un sinónimo de la acción efectuada por los personajes, es decir, la acción que el dramaturgo escribe o imita.

práttein, que equivale a “acción”. En suma, afirma que el modo de imitación en el cual los personajes son ellos mismos quienes actúan corresponde a la tragedia, es decir, al drama, es decir, al teatro.²⁰

De manera que Aristóteles compara, en la mayor parte de su texto, las formas de contar fábulas (mitos o historias) en el modo épico y en el modo dramático, tomando para ello ejemplos concretos de epopeyas (tipo de obras pertenecientes a lo épico, como la *Ilíada*, de Homero) y de tragedias (tipo de obras pertenecientes a lo dramático, como el *Edipo rey*, de Sófocles), para concluir que si bien ambas poseen elementos estructurales comunes, un buen poeta no debe confundir una con otra ni querer fusionarlas en una sola obra, debido en buena parte a la mayor extensión episódica de la épica (1455b 15-23) (2015, pp. 124-125), a que el drama posee además música (*melos*) y espectáculo (*opsis*) (1462a) (2015, pp. 221-224), y a que el drama produce en el público la catarsis (1449b 25-27) (2015, pp. 42-44).²¹

Aristóteles quiere mostrar que cuando los hombres crean fábulas, es decir, mitos o historias, resulta superior la imitación dramática si se le compara con la épica. Por eso, define de la siguiente manera a la tragedia, drama o teatro: imitación de una acción elevada (de hombres mejores)²² y completa, que posee una medida (orden), con un lenguaje sazonado en cada una de las especies de sazonamiento (ritmo, lenguaje, armonía)²³ por separado en las distintas partes (episodios: partes dialogadas; estásimos: partes cantadas por el coro), actuando y no a través de una narración,²⁴ y que por medio de la conmiseración y el temor produce la purificación o catarsis en el espectador (1449b, pp. 21-31).

20 Si bien la palabra “teatro”, para el mundo clásico griego, significaba el lugar desde el cual el espectador observaba la tragedia o la comedia, o sea, el lugar desde donde veía el desarrollo de la acción o del drama, para nuestros propósitos puede equivaler también a la acción misma que es imitada. Así, la tradición occidental vendrá, posteriormente, a afirmar que el teatro es el mismo drama (Szondi, 1994, pp. 17-22).

21 Así, Aristóteles establece para la tradición occidental una división determinante entre lo épico y lo dramático, y que el teórico teatral español José Luis García Barrientos interpretará como la división tajante entre las artes que usan modos directos y aquellas que usan modos indirectos. Las *artes del espectáculo* (teatro, sobre todo), con su modo de presentación directo de la acción, al ser los personajes directamente quienes hablan, se diferencian radicalmente de las *artes del texto* (literatura y cine, sobre todo), porque en estas, “lo mismo que en la literatura narrativa *una voz* [la del autor] se interpone entre el mundo ficticio y el lector, en el cine *un ojo*, el de la cámara, ve por el espectador; media entre él y la ficción” (2017, p. 36).

22 *Objetos* imitados (hombres mejores de como son —σπουδαίος—, que se ejemplifica en la tragedia; hombres tales como son, que no especifica Aristóteles cómo se realiza; hombres peores de como son —φᾶλος—, que se ejemplifica en la comedia). Mejores como ejemplares.

23 Medios de imitación (ritmo —ρυθμός—: articulación de una secuencia de sonidos o de movimientos según una pauta regular temporal; lenguaje —λόγος—: expresión concreta en el habla; armonía —ἁρμονία—: texto cantado).

24 Modos de imitación: narración (narrador directo: hace las veces de otro; narrador indirecto: hace las veces de él mismo), drama (el poeta nunca habla en primera persona, siempre se tienen los discursos de los personajes), drama-narración.

La preeminencia de la acción lleva a Aristóteles a concluir que la organización de la serie de acciones, o de las sucesivas acciones realizadas por los hombres, será la tarea de aquel que escribe tragedias, dramas o teatro (al que llamamos hoy “dramaturgo”). Esta organización no es otra cosa que la *trama* o la presentación de la acción a partir de la imitación del proceder de la naturaleza, es decir, crear como la naturaleza crea: dándole a la trama un inicio o nacimiento, un desarrollo o crecimiento y un final o muerte. Dicho de otro modo, debe poseer una coherencia interna, una totalidad orgánica, como si se tratara de un ser vivo (1459a, p. 20) o unidad autónoma de sentido constituida por partes interdependientes o solidarias (Sinnot, 2015, p. xxxiii). De ahí que: 1) ninguna parte sea superflua y por eso no se la puede omitir sin afectar al sentido global; 2) la estructura narrativa no sea de naturaleza temporal, puesto que las relaciones que la lógica de la trama establece entre las diferentes acciones es en realidad causal: una parte no viene después de la otra, sino a causa de la otra (la metáfora del bello animal) (Sinnot, 2015, p. xxxiii). Esta trama o concatenación de las acciones se debe efectuar, además, según el criterio de la verosimilitud; por eso debe ser creíble, en el sentido de aceptable como hecho posible que armonice con las opiniones corrientes o generalizadas entre el público, a propósito de lo que realizan o ejecutan como acciones los humanos y, por ende, los personajes que imitan esas mismas acciones (Sinnot, 2015, p. xxvi).

Ahora bien, la trama, conjunto de sucesos o momentos esenciales de la acción imitada, esto es, la construcción coherente y verosímil de la fábula (mito o historia), hace hincapié en el hecho de que para Aristóteles la acción que debe imitarse es un tipo de acción que acaece sobre el personaje o que el personaje padece. En consecuencia, se nos ofrece una idea particular de la acción, en la medida en que las acciones aparecen como pasivas, como lo que les acontece a los personajes. Así, el personaje se ve sometido a una serie de circunstancias o de pasos en la configuración de la presentación de la fábula (1452a, pp. 22-33), que Aristóteles encuentra de forma paradigmática en la obra *Edipo rey* de Sófocles:

- El error, *hamartía* (αμαρτία) o ignorancia de naturaleza intelectual y no de naturaleza ética, que le ocurre al personaje por no reconocer todas las circunstancias en las cuales se desarrolla la acción y, por lo tanto, le impide tomar decisiones de manera adecuada.
- El reconocimiento, *anagnórisis* (αναγνώρισις) o el paso de la ignorancia al reconocimiento del error o hamartía. En forma amplia y contemporánea, es el cambio de valores, de paradigmas, de sentimientos, de creencias y de pensamientos de los personajes: es de lo que se dan cuenta que les cambia su manera de ver, pensar y sentir el mundo. Es un cambio interno que modifica la filosofía de vida.

- La *peripecia* (πηριπητηα) o transformación de la historia, es el paso de la dicha o felicidad a la desdicha o infelicidad, o viceversa. En forma amplía y contemporánea, es el cambio en el sistema de relaciones y de manera de vida de los personajes; es un cambio externo, lo que les pasa a los personajes y modifica sus vidas a nivel familiar, conyugal, fraterno, político, económico.
- El *hecho doloroso* (παθος) o acción dañina que uno de los sujetos de la acción ejerce sobre otros, con el que está unido por una relación de amistad o de parentesco.

En definitiva, el teatro, en tanto organización particular de la acción, posee una trama en Aristóteles, esto es, una serie de situaciones en las que se “expone una doble transformación: el paso de la dicha a la desdicha (la peripecia, *peripéteia*) y el paso de la ignorancia al conocimiento (el reconocimiento, *anagnórisis*)” (Sinnot, 2015, p. xxxiv). De modo que la definición de teatro, en Aristóteles, corresponde a las situaciones dramáticas de personajes en acción.

Por otro lado, en Hegel, la definición de teatro cambiará, dado que se centrará en el conflicto o en entender al teatro como “expresión de conflictos”. Concebirá al drama o poesía dramática o teatro como la superación dialéctica de lo lírico y lo épico. Para Hegel, en su libro *Lecciones sobre la estética* (2007, pp. 831-853), lo épico corresponde al modo objetivo de expresión; es la manifestación anónima del pueblo, que se cuenta a sí mismo historias sobre su propia formación y origen, esto es, sobre sus gestas heroicas. Por otra parte, lo lírico corresponde al modo subjetivo de expresión; es la manifestación no anónima, es la expresión del sujeto que cuenta las pasiones más profundas de su propio corazón y espíritu.²⁵

Si lo épico permite mostrar al mundo externo, la lírica permite vislumbrar al mundo interno. Para comprender mejor esta utilización de la dialéctica, baste decir que si lo épico es lo objetivo, su negación será lo subjetivo, que

25 Aristóteles excluye lo *lírico* de la poética, porque no es un modo de imitación que construya fábulas o mitos. Antes bien, para Aristóteles, el poeta lírico habla de lo que siente y lo que piensa, es decir, se nos presenta tal y como es; por lo tanto, no construye una imitación de algo, sino que pasa a contarnos algo de sí mismo tal y como ocurre en la vida cotidiana cuando nos comunicamos. En consecuencia, la lírica está en el campo de lo real y lo particular, como también lo está la historia o la narración “objetiva” de hechos pasados realizada por historiadores griegos como Tucídides o Heródoto, mientras que la épica y el drama, al construir fabulas o inventar historias, se encuentran en el campo de lo posible y de lo universal, estando así más próximas a la filosofía o al conocimiento teórico, que también se ocupa de lo posible y lo universal, pero enlazándolos con lo necesario. Para Aristóteles, en la épica y en el drama, el poeta puede ocultarse detrás de los personajes, bien sea relatándonos, de modo indirecto, lo que les ocurre (épica), o presentándonos, de modo directo, su acción (drama), mientras que en la lírica el poeta no se esconde detrás de nada, puesto que se presenta tal y como es. Al respecto, comenta Eduardo Sinnott: “el enunciado lírico es, además, un enunciado personal, equiparable a los enunciados reales de la vida práctica: carece del componente de ficción que conlleva la *mimesis* en todas sus variedades” (2015, p. xxviii).

no es otra cosa que lo lírico; que si lo épico es lo comunitario, su negación será lo individual, que no es otra cosa que lo lírico.

Ahora bien, como en toda dialéctica, el “en sí” se niega a partir del “para sí” y ambos se sintetizan en el “en sí y para sí”. Lo épico se niega a sí mismo a partir de lo lírico y ambos se sintetizan en el drama. De modo que el drama posee en sí mismo el juego dialéctico de lo épico y lo lírico, lo cual significa que el drama es a un tiempo objetivo y subjetivo, comunitario e individual.

De ahí que, en las *Lecciones sobre la estética*, el drama sea considerado como la fase suprema de la poesía y del arte en general, porque en él se representan de forma vivencial lo objetivo (épica) y lo subjetivo (lírica). Pero, además, Hegel ve que en el drama, a partir del siglo XVI, se sintetizan también, de forma dialéctica, lo trágico y lo cómico mediante las relaciones conflictivas, o colisiones, entre los individuos; pero, asimismo, se presenta la síntesis de la ontología (realidad) y la lógica (necesidad), de tal modo que “coinciden tanto en la composición poética, para Aristóteles, como en la composición dramática, para Hegel” (Carnevali, 2017, p. 51).

En consecuencia, en el drama se da la relación dialéctica entre lo épico y lo lírico, que termina por ser superada y subsumida al interior de la obra teatral dramática. Así, en el drama, la lírica actúa como la subjetividad e interioridad de los personajes, que desde su deseo y pensamientos desarrollan y desencadenan la acción; a su vez, la épica actúa como la objetividad y la exterioridad en la cual los diversos deseos de los personajes se vuelven visibles y audibles, a partir de los diálogos y acotaciones, para entrar en un conflicto que busca resolverse desde la autonomía de cada uno y que se manifiesta como un “avance continuo hacia la catástrofe final” (Hegel, 2007, p. 838).

Hegel afirma que

[...] el aspecto lírico, particularmente en el drama moderno, encuentra su lugar en general allí donde la subjetividad se vuelca en sí misma y en su decir y obrar quiere siempre conservar el autosentimiento de su interioridad, sin embargo [...] no debe ser un mero ocuparse de sentimientos, recuerdos y consideraciones errantes, sino mantenerse en constante referencia a la acción y tener como resultado y acompañar los distintos momentos de la misma. (2007, p. 839)

A su vez, Hegel expresa que lo épico, al interior de lo dramático, “afecta primordialmente al desarrollo, más bien vuelto hacia el espectador, de lo sustancial, de las relaciones, fines y caracteres” (2007, p. 839). De ahí que la poesía dramática tenga como principio exponer no solo la acción y las relaciones humanas, que se pueden entender como el aspecto objetivo o

épico, sino también el carácter interior de quienes intervienen expresándose a través de la palabra, que se puede entender como el aspecto subjetivo o lírico. Esto presupone una continua relación entre la acción y la reacción en la búsqueda del conflicto, entendido entonces como la síntesis de lo objetivo (épico) y lo subjetivo (lírico), en la medida en que la objetivación de la interioridad de los personajes se opera a través de una serie de acciones (gestos y palabras) que hacen manifiesta su subjetividad.

Esta interioridad subjetiva que se hace exterioridad objetiva se presenta como concreta en el conflicto, en la lucha agonística, en la lucha de poderes entre los personajes. En consecuencia, para Hegel, “lo dramático propiamente dicho es finalmente la expresión de los individuos en la lucha de sus intereses y en la discordia de sus caracteres y pasiones” (2007, p. 840). Es el sujeto desde su deseo el que desarrolla y desencadena la acción, y al existir varios sujetos se generan conflictos entre ellos, que se resuelven desde la autonomía de cada uno. Por eso, la poesía dramática expone no solo lo que siente el personaje, sino también los deseos que esos sentimientos producen, es decir, el conflicto, y desde ahí cada personaje debe responsabilizarse de sus actos.

No en vano Hegel retoma del mundo clásico una obra como *Antígona*, de Sófocles, para mostrar que incluso en el teatro griego ya se vislumbraba la noción de *conflicto* o *acción dramática* como fundamental para el desarrollo del drama. Dice Hegel al respecto: “Antígona se me aparece como la obra de arte más excelente, la más satisfactoria” (2007, p. 871). La confrontación entre Creonte y Antígona, entre dos visiones de mundo opuestas, pero ambas válidas, genera la forma dramática como “expresión de un conflicto interpersonal que se desarrolla en tiempo presente, frente a nuestros ojos, por la voluntad de los personajes de llevar a cabo un objetivo” (Stranger, 2011, p. 13).

En este orden de ideas,

[...] el drama [como síntesis dialéctica de lo épico y lo lírico] nace precisamente en el Renacimiento, hijo de esa concepción humanista que le devuelve valor al hombre, a su libertad, a su capacidad intuitiva y a su necesidad de moverse en el ámbito de las relaciones interpersonales. El drama expresaría básicamente el acto de decisión de un individuo inmerso en un mundo de individuos y las elecciones que el individuo toma; dichas elecciones se concretan materialmente en las acciones; y en el plano verbal, en los diálogos. (Carnevali, 2017, p. 45)

En todo el proceso de exteriorización dramática, el coro griego es sustituido por personajes que hacen parte de la acción y se expresan según su propio deseo o comprensión de su propio conflicto a través del diálogo, mientras que el monólogo aparece como la expresión subjetiva del individuo frente

al deseo, es decir, como expresión de la duda o determinación del mismo deseo en el desarrollo del conflicto y la acción. En el monólogo hay un recogimiento en sí mismo, en el cual el personaje rinde cuentas de sus diferencias frente a otros o nos informa de su propia discordia interior. En el diálogo, los individuos actuantes expresan unos a otros su carácter y fin, tanto en lo particular como en lo sustancial de su *pathos*, lo que hace entrar en la lucha y poner la acción en movimiento real; por eso, es considerado como una forma completamente dramática y ya no predramática, como ocurría con la tragedia clásica griega, que mezclaba lo épico y lo dramático precisamente por la presencia del coro.

Es por esta razón por la que, a partir del renacimiento, en las obras del siglo isabelino inglés, del clasicismo francés y del romanticismo alemán, el personaje dramático debe mantener una constante relación entre su carácter y la acción que de él se deriva. Su discurso debe transgredir la acción, en un constante avanzar, para que así el espectador pueda ver y sentir la acción misma como algo real. Además, desde la teoría de Hegel se estipula (Carnevali, 2017) como obligación del autor dramático profundizar en la esencia de las pasiones y acciones humanas, así mismo en los conceptos éticos y morales de su época, en la búsqueda de la verdad, y rebatir pensamientos e imaginarios viejos o poner en relieve nuevos según sus intereses.

Para lograr esa profundización y ese rebatir, el poeta debe tener en cuenta conocer los aspectos propios de la representación: el decorado con su escenografía, las pinturas, la música y, por supuesto, la representación de las acciones y palabras por parte de los actores. Esto dará como resultado que sus personajes se desarrollen y accionen de una manera real, actual y coherente. Porque, en suma, para Hegel, un bello texto no es suficiente: debe estar acompañado de una verdad dramática expresada en la representación ante el público (2007, pp. 846-854).

En el drama, como superación dialéctica de la épica y la lírica, el personaje duda o vacila para llegar a la acción. Hegel establece entonces (Carnevali, 2017) que el drama hace más complejos a los individuos y, por lo tanto, más completos. El albedrío en los personajes modernos no depende ahora de fuerzas externas, sino de sí mismos.

En su texto *De la tragedia griega al drama moderno*, el filósofo y sociólogo colombiano Saúl Sánchez Giraldo (2008) afirma que con el drama ocurren una serie de transformaciones, que lo separan radicalmente de la tragedia predramática:²⁶

26 Ejemplos de algunos autores predramáticos griegos trágicos son Esquilo, Sófocles y Eurípides, y cómicos, Aristófanes y Menandro. Por su parte, latinos trágicos son Séneca y Ennio, y cómicos, Plauto y Terencio. También se incluyen, en la tendencia predramática, los misterios medievales, las historias de Shakespeare (sus obras de teatro históricas) y el teatro barroco (Szondi, 1994, pp. 16-18).

1. Lo importante no es la cosmovisión del hombre enfrentado a fuerzas que lo sobrepasan, sino la historia de los hombres con los hombres, de la historia que pasa y en la cual el hombre es motor activo de la misma.
2. La unión de lo grecolatino con lo cristiano permite el paso de la amar-tía al *peccatum* (trasgresión voluntaria). Este no es ya un error de juicio, sino la culpabilidad propia de la conciencia moral, al actuar sabiendo que se está cometiendo un pecado.
3. La peripecia es reemplazada por la *intriga* o acción que se ejecuta con astucia deliberada y ocultamente para conseguir un fin. Pero también adquiere la condición de ser el conjunto de sucesos, enlazados unos con otros, que preceden a la catástrofe o desenlace final. Mientras que en la peripecia griega el personaje padecía la acción, en la intriga el personaje es quien la ejecuta y por eso su acción le permite a la fábula avanzar. Con el *peccatum* y la intriga se cambia la naturaleza íntima de la tragedia griega, desaparece la catarsis y en su lugar emerge el reconocimiento del mal como principio del accionar humano. De manera que se pasa de la esfera de la relación humano-divinidad a la esfera de la relación humano-humano, procurando explorar el mal.
4. En el drama se trata de la esfera del *entre dos*, en donde lo que habita el sentir de los humanos no es la divinidad, sino la conciencia (lo humano como centro del drama y la conciencia como elemento de fondo). El conflicto *entre dos* no da ya cabida a una fuerza externa, sea cósmica o divina. Por eso, se plantea a la historia como protagonista del movimiento humano y se mira al yo desde el libre albedrío.
5. El drama como relación *entre dos* tiene como soporte por excelencia al diálogo: la premisa de la palabra es acción y la palabra es construcción (Sánchez Giraldo, 2008, pp. 66-107).

En Hegel, la intriga, subsumiendo a la peripecia, obedece a una estructura que difiere del “bello animal” de Aristóteles. Ya no se trata de un simple inicio, nudo y desenlace, sino de constantes y reiterativos inicios, nudos y desenlaces que a cada personaje llevan de la felicidad a la infelicidad, de la infelicidad a la felicidad, de la felicidad a la infelicidad, así hasta el infinito. Además, a pesar de que a partir de la intriga el personaje intenta modificar la fábula, el desenlace final no es propicio a sus intereses, porque lo que se desea evidenciar es el vacío, la nada a la que se llega cuando no existen fuerzas cósmicas o dioses, cuando se vive en el mal absoluto y se produce constantemente el terror.

Sin dilucidar o explicitar de dónde toma su definición e idea de teatro, es decir, sin mencionar a un solo autor que pueda sustentar el paradigma u horizonte teórico desde el cual habla, Carlos José Reyes presupone que existe una única definición de teatro que al parecer se ha establecido como una especie de consenso universal, y que ya hemos visto que corresponde a dos momentos diferentes de la historia del teatro europeo: el momento reflexionado por Aristóteles y para el cual lo importante es la acción (siglos IV a. C. a siglo XVIII) y el momento reflexionado por Hegel y para el cual lo importante es el conflicto (siglo XVIII a xx).

La definición de teatro que podría aplicarse, según las premisas de Aristóteles, a diversas prácticas artísticas, a veces no nos permitiría identificar allí la presencia del teatro, y del mismo modo, la definición de teatro que podría aplicarse según las premisas de Hegel a diversas prácticas artísticas a veces no nos permitiría identificar allí la presencia del teatro.

El teatro como acción en Aristóteles, en tanto es aquello que padece el sujeto en la sucesión de *amartía*, *peripecia*, *anagnórisis* y *pathos*, no está presente en todas las obras de teatro de Europa. Desde el siglo XVI dejó de ser lo preeminente y en su lugar el teatro pasó a entenderse como aquello que expresa el conflicto, según la definición de Hegel. De ahí que algunas experiencias podrían ser entendidas como teatro y otras no, según la definición desde donde se mire.

Edipo rey es el ejemplo por excelencia que utiliza Aristóteles para mostrar la presencia del teatro entendido como acción que padece el personaje central: Edipo pasa por *amartía* (por ignorancia mata a su padre, se acuesta con su madre y ordena su propio destierro), padece la *anagnórisis* (reconoce, a partir de los testimonios de los demás personajes, que mató a su padre, se acostó con su madre y ordenó su propio destierro), pasa de la dicha a la desdicha (*peripecia*: pierde su reino, sus riquezas, a su esposa, a sus hijos y el amor del pueblo) y sufre un intenso dolor (*pathos*).

Pero cuando analizamos la obra desde el horizonte teórico del teatro como conflicto, no vemos la presencia de fuerzas en pugna; no vemos una confrontación entre dos visiones de mundo opuestas, pero ambas válidas; no vemos la “expresión de un conflicto interpersonal que se desarrolla en tiempo presente, frente a nuestros ojos, por la voluntad de los personajes de llevar a cabo un objetivo” (Stranger, 2011, p. 13). Sin embargo, Reyes se empecina en afirmar que el teatro es una “expresión de conflictos y situaciones dramáticas de personajes en acción” (2008, p. 14). La utilización del conector lógico “y” nos ubica en la suposición de que deben darse las dos

definiciones para que exista el teatro, o al menos para que lo reconozcamos como presente en alguna práctica humana.²⁷

La pretensión de Reyes de negar la existencia del teatro en las comunidades autóctonas de Abya Yala se fundamenta entonces en aplicar sobre dichas prácticas una definición que no es universal y que corresponde a dos momentos diferentes del desarrollo teatral de Europa. En conclusión, Carlos José Reyes no es consciente de que la definición que usa del teatro corresponde en realidad a dos definiciones distintas de teatro y que obedecen a dos épocas diferentes de la historia teatral de Europa. De manera que una serie de equívocos conceptuales han llevado a Reyes a afirmar que el teatro no existió en nuestras tierras antes de la llegada del conquistador europeo.

La manera de operar de Reyes fue la de aplicar una cierta definición restringida de teatro a las prácticas culturales de los muiscas y mostrar que tal definición no era consecuente ni coherente con lo observado por los cronistas. Tal vez la búsqueda de una definición distinta de teatro nos permita establecer un diálogo más conveniente con los cronistas de indias.

Hacia una nueva definición explícita de teatro

Se pretende proponer una definición de teatro más amplia, que nos permita discutir en las prácticas culturales de los muiscas la existencia o no de formas teatrales. En este sentido, empezamos por afirmar que estamos de acuerdo

27 Carlos Sánchez (estudioso de la historia del teatro colombiano, profesor de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, y director teatral), en el mismo sentido de lo propuesto por Carlos José Reyes, afirma que las prácticas de los muiscas descritas por los cronistas españoles no pueden considerarse como teatrales. Si los cronistas las equiparan a sus propios entremeses es porque proyectan de manera errónea sus prácticas culturales. El argumento fuerte utilizado por Sánchez se limita a establecer que “al hablar de teatralidad y precolombino hay una inconsistencia epistemológica, pues para nuestros originarios la palabra teatralidad no estaba presente” (2022). Sánchez concluye que las prácticas realizadas por los muiscas se deben catalogar con el término de “festividades” (expresiones festivas o conmemorativas), que consistían en prerrogativas y visitas a lugares sagrados. Si bien estas festividades contaban una historia (mito) y ofrecían una forma externa próxima al rito y a las celebraciones (ceremonia), no pueden considerarse teatrales. Al compararlas con el *Rabinal Achí*, el *Ollantay* o el *Macho Ratón*, Sánchez explica que se trata de manifestaciones etnodramáticas, pero no teatrales. Si nos dan la apariencia de teatro, se debe a las transcripciones que de las mismas han realizado los cronistas y otras figuras europeas que vertieron dichas prácticas en textos escritos en lenguas europeas.

Sánchez analiza las obras de los cronistas Juan de Castellanos y de Fernández de Piedrahíta. Ambos cronistas, al describir las manifestaciones culturales indígenas, las valoran desde categorías europeas como el “entremés”, y por eso afirman que tales prácticas pueden catalogarse como teatrales. Para Sánchez, los cronistas vieron, desde sus referentes mentales, no rituales sino representaciones, personajes en lugar de chamanes, y escenografías en vez de lugares de adoración. Por ende, los cronistas miran el teatro en la fiesta y la representación conmemorativa, y también en el ritual de prerrogativas o pagos.

Sánchez considera que realmente lo que estaba presente en las prácticas de los muiscas fueron festividades, es decir, celebraciones acompañadas de elementos sagrados materializados en máscaras y adornos para hacer ofrendas a la naturaleza. Por eso, más que hablar de teatro, se debe hablar de “etnodrama” (espíritu de representación festiva), que, como el sacrificio del güesa o moja entre los muiscas, trasgreden las unidades de tiempo y espacio, unen lo místico y lo ritual, lo divino con lo humano, el cosmos y lo sobrenatural. En suma, para Sánchez, los muiscas no tuvieron la teatralidad, pero sí tuvieron la representación y la fiesta, dadas en los rituales de pagos.

con la tesis propuesta por Pierre Levy (1999) de que toda sociedad humana, independientemente de su ubicación histórica o geográfica, ha tenido cultura, es decir, ha tenido un compendio de lenguajes, técnicas y contratos (Levy, 1999, pp. 67-72).

Los lenguajes han aparecido como virtualización del presente, propio del mundo animal; las técnicas, como virtualización de la acción, asimismo propia del mundo animal; y los contratos, como virtualización de la violencia, típica también de dicho mundo. *Virtualizar* puede entenderse, de manera muy simplificada, como la creación de un mundo sobre otro sin que el mundo previo desaparezca. Es por eso por lo que poseemos una condición animal, somos animales, vivimos en el mundo de la naturaleza, compartimos con el resto de los animales el hecho de vivir en el presente de la acción violenta. Ese es el mundo animal del cual también hacemos parte. Pero debido al extraño y complejo proceso que significó la hominización, hemos llegado a virtualizar el mundo animal, es decir, le hemos creado a ese mundo otro mundo, sin que el previo desaparezca, que podemos llamar el “mundo de la cultura”: compendio de lenguajes, técnicas y contratos.

Así,

[...] el lenguaje, en primer lugar, virtualiza un “tiempo real” que mantiene a los vivos prisioneros del aquí y ahora. De este modo, abre el pasado, el futuro y, en general, el tiempo como un reino en sí mismo, a una extensión provista de su propia consistencia. (Levy, 1999, p. 68)

El mundo natural vive en el eterno presente; los animales desconocen la temporalidad (pasado-presente-futuro), y el lenguaje, al virtualizar al presente, crea otro mundo para el hombre, uno que lo saca del eterno presente y lo ubica en el pasado y en el futuro.

En esta virtualización o nuevo mundo, “los seres humanos se pueden separar parcialmente de la experiencia corriente y recordar, evocar, imaginar, jugar y simular” (Levy, 1999, p. 69). Los lenguajes corresponden a las lenguas naturales, a las ciencias, a la filosofía, es decir, a todo conjunto de signos que permiten el juego de la ausencia y la presencia, que reemplazan la realidad y, desde su doble articulación (poderse hablar y poderse escribir con significado a partir de unidades sin significado), posibilitan la invención y el conocimiento del pasado y del futuro, la transmisión de las experiencias y la comunicación entre generaciones y pueblos diferentes.

Por otro lado, en el mundo natural, la sobrevivencia se limita al uso del cuerpo. Los animales entran en relación con su entorno sin usar una mediación, es decir, ellos tocan el mundo “desnudos”, viven la plenitud de la acción cada vez que su cuerpo entra en contacto directo con el mundo. Mientras que, en

el mundo humano, debido a la virtualización de la acción o a la aparición de la técnica, cada acción corporal puede virtualizar una herramienta. Esto ha dado lugar al surgimiento de “dispositivos híbridos y otros soportes que sustituyen el cuerpo desnudo” (1999, p. 69).

Según Marshall McLuhan y André Leroi-Gourham, las herramientas son prolongaciones o extensiones del cuerpo (Levy, 1999, p. 70); pero, para Levy, más que una extensión del cuerpo, “una herramienta es una virtualización de la acción. El martillo puede crear la ilusión de ser una prolongación del brazo. La rueda, en cambio, evidentemente no es una prolongación de la pierna, pero sí la virtualización del desplazamiento” (Levy, 1999, p. 70). Las técnicas corresponden a todas nuestras formas de construir intermediasiones entre nosotros y el medio ambiente, desde nuestros vestidos, hasta los puentes, pasando por los celulares y los satélites espaciales.

Con respecto a los contratos o las funciones sociales, como forma de virtualización de la violencia animal, Levy explica que “los rituales, las religiones, las morales, las leyes, las reglas económicas o políticas son dispositivos sociales para virtualizar las relaciones fundadas en las relaciones de fuerza, las pulsiones, los instintos o los deseos inmediatos” (1999, p. 72). Por eso, en el mundo animal prevalece la violencia constante entre los individuos y las especies, una forma de relaciones dadas desde las pulsiones inmediatas o instintos, mientras que, en el mundo humano, “un proceso continuo de virtualización de las relaciones forma poco a poco la complejidad de las culturas humanas: religión, ética, derecho, política, economía” (1999, p. 73). Por ende, todas las formas de disminución de nuestros instintos de destrucción pueden entenderse como contratos: la familia, el noviazgo, el matrimonio, la amistad, la política, la religión, la economía, la escuela, etc.

La cultura, en tanto compendio de lenguajes (como virtualización del presente), técnicas (como virtualización de la acción) y contratos (como virtualización de la violencia), les ha permitido a las sociedades y les seguirá permitiendo: 1) la permanencia del individuo y de la especie, y 2) la búsqueda de la seguridad y del control. En todo caso, un cierto dominio sobre el mundo natural que garantice nuestra existencia en el futuro.

Ahora bien, el arte, para Levy, muestra la labor de las demás virtualizaciones (lenguajes, técnicas y contratos), las devela y al mismo tiempo las usa, convirtiéndose en una especie de confluencia de ellas; por eso, “se halla en la frontera del lenguaje [...], de la técnica ordinaria [...] o de la función social asignable” (1999, p. 73).

En efecto, no ha existido ningún arte que no haya usado los lenguajes, las técnicas y los contratos de su propia cultura para existir. Lo que indica que el arte es la virtualización de las virtualizaciones, esto es, crea un nuevo

mundo sobre la cultura, sin que el mundo de la cultura desaparezca. “El arte niega la permanencia, denuncia nuestro destino frágil y nuestra condición perecedera” (1999, p. 73). El arte cuestiona la tendencia de las culturas humanas a la búsqueda de la seguridad y del control sobre el mundo natural.

Toda cultura se establece como un sistema de protección que sumerge en ella a los individuos, les garantiza su supervivencia, pero también los subsume tanto, que establece una cierta cotidianidad y monotonía. Los individuos terminan por creer que la única naturaleza posible o el único mundo posible es el que la cultura les ofrece. A veces, la cultura sofoca, asfixia, normaliza, unifica, establece patrones que impiden la expresión subjetiva de las emociones. El arte pone en cuestión a la cultura y por eso se afirma que la virtualiza. En este sentido, el arte realiza dos operaciones:

1. Devela y muestra el presente que oculta el lenguaje, la acción que oculta la técnica y la violencia que oculta el contrato. Nos devuelve a ese mundo natural del presente de la acción violenta, que nos ubica en un eterno presente, que nos permite relacionarnos de forma directa con todo lo existente y que nos produce una violenta descarga emocional; todo esto sin salir de la cultura y sin que nuestro cuerpo corra el riesgo de ser destruido.

Así, cuando hacemos arte o contemplamos el arte, pareciera que por un momento salimos del mundo cultural comprendido por la tríada lenguajes-técnicas-contratos y regresamos al mundo natural, pero con la protección que nos sigue proporcionando la cultura. El arte nos sacude, nos saca del estado de confort y de conformismo en el cual nos sitúa la cultura a cambio de ofrecernos protección, y en medio de su descarga emocional, se entrevé como la forma externa de manifestación pública de las emociones que nos permite compartir una manera de sentir, es decir, compartir una calidad de experiencia subjetiva del presente de la acción violenta.

2. La epifanía o develamiento de lo anterior, que nos conduce al estremecimiento y nos produce el reconocimiento de nuestra condición mortal y nuestro destino inmerso en lo perecedero, nos lleva además a reconocer que las culturas no son inmutables, que también son el producto de una transformación y que, por lo tanto, nuestra propia cultura igualmente es susceptible de transformarse; y de este modo, el arte puede llevarnos a vislumbrar otra cultura, a imaginar, a soñar otros lenguajes, otras técnicas y otros contratos, que nos ubican en una posibilidad de futuro. De ahí que se afirme que el arte establece una crítica a su propia cultura y entrevé una posible transformación de la misma.

En efecto, el teatro es una forma específica de arte. Al tenor de las teorías de José Luis García Barrientos, entenderemos al teatro como un tipo particular de arte, un arte escénico, que posee dos características: 1) presenta una situación comunicativa, y 2) presenta una convención representativa.

La primera viene determinada por el hecho de considerarlo el espectáculo de actuación por excelencia y se centra en la atribución del estatuto de *sujetos*, en plenitud y con exclusividad, a los actores y al público, efectiva y necesariamente *presentes* en el espacio y en el tiempo del intercambio espectacular. (2012, pp. 36-37)

Se trata, entonces, de un habitar el mismo espacio y el mismo tiempo, un estar creadores y espectadores de forma simultánea, en el mismo espacio y tiempo, compartiendo la experiencia, creando un *convivio*, en el sentido de Dubatti (2010).

Esta característica diferencia al arte teatral de otros tipos de arte que crean objetos independientemente de la acción de convivencia espacio-temporal entre los creadores y los espectadores. Por ejemplo, la pintura, la escultura, el cine, la fotografía, la literatura, son artes del registro o de la escritura, porque generan un objeto que permanece y que no requiere la confluencia corporal del creador y del espectador (García Barrientos, 2010). Son obras de arte que no precisan, para existir, de una situación comunicativa;²⁸ caso contrario ocurre en las artes escénicas (teatro, danza, música, *performance*, *clown*, mimo, títeres, cuentería, *stand up*), que necesitan la situación comunicativa, o presencia en el tiempo y en el espacio real de los creadores escénicos o actores y de los espectadores para que surja la obra de arte, que además desaparece una vez que concluye dicha situación.

Por otro lado, la convención representativa, que diferencia al teatro de otros espectáculos actuados,

[...] consiste en una forma de imitación (re)representativa (que a la vez representa o reproduce, y presenta o produce) basada en la “suposición de alteridad” (simulación del actor y denegación del público) que deben compartir los sujetos teatrales y que desdobra cada elemento representante en “otro” representado. (García Barrientos, 2012, p. 37)

A diferencia de un espectáculo deportivo (partido de fútbol, por ejemplo), una corrida de toros o un discurso político en una plaza pública, que poseen únicamente situación comunicativa, en el teatro ocurre que

28 “la situación comunicativa [...] se centra en la atribución del estatuto de sujetos, en plenitud y con exclusividad, a los actores y al público, efectiva y necesariamente presentes en el espacio y en el tiempo del intercambio espectacular” (García Barrientos, 2003, p. 29).

[...] el actor finge ser otro, alguien imaginario o ficticio, que no existe en el mundo real y el público suspende su incredulidad, entra en el juego de la ficción, desdoblándose también. Sin dejar de ser lo que realmente son, tal actor se convertirá teatralmente en Otelo si tal escenario de un teatro se convierte en distintos lugares de Venecia y Chipre; si el tiempo real de la representación se desdobra en otro ficticio, localizado siglos atrás y de duración considerablemente mayor; y si el conjunto de los espectadores admite (con una cierta unanimidad) las transformaciones anteriores, convirtiéndose él mismo en público (dramático) de Otelo, en testigo de su tragedia. (García Barrientos, 2012, p. 37)

Por consiguiente, compartimos con García Barrientos la anterior definición amplia de teatro. Hay teatro cuando se presenta una práctica que permite que el espacio, el tiempo y los asistentes a una experiencia (creadores y espectadores) se encuentran modificados por la ficción, es decir, cuando el espacio, el tiempo y los asistentes a la experiencia se desdoblan, ingresan a una relación de extracotidianidad y de alteridad. Así pues, según García Barrientos “resultan cuatro elementos —espacio, tiempo, actor y público— y el doble representado o ‘dramático’ de cada uno. El edificio conceptual que llamamos teatro se asienta sobre estos cuatro dobles pilares” (2012, pp. 37-38).

Con esta nueva definición de teatro estudiaremos a los *areítos* descritos por Juan de Castellanos y Pedro Simón en sus respectivas crónicas, que hablan de las prácticas culturales de los muisca. La palabra “areíto” la encontramos en las historias de fray Bartolomé de las Casas y de López de Gómara. La palabra es de origen taíno; la usaron los cronistas mencionados para describir los bailes, cantos y narraciones que los autóctonos de México, las islas del Caribe y las costas caribeñas de Suramérica ejecutaban en honor a sus dioses y a sus dirigentes, para rememorar el pasado comunitario en lo referente a acontecimientos notables (Reyes, 2008).

En el caso del virreinato de la Nueva Granada, poseemos dos crónicas básicas, la de Juan de Castellanos y la de Pedro Simón, que sin mencionar directamente la palabra “areíto”, definen como “entremeses” a los bailes, los cantos, los regocijos, los usos de libreas o vestuarios, las canciones, los juegos, las danzas, los villancicos, y los relatos que cuentan los sucesos presentes y pasados, graciosos o graves de nuestros ancestros.²⁹

29 El entremés es una “representación breve, jocosa y burlesca [...] [que] tiene su precedente en los pasos renacentistas en los que destacó Lope de Rueda, especie de intermedios cómicos dentro de la comedia, convertidos luego en entremeses al desgajarse de la acción central —con la que guardaban muy poca relación— y constituirse en piezas autónomas” (Arellano, 2005, pp. 24-25).

Juan de Castellanos (1570-1592) llega en 1536 a las tierras caribeñas de Santo Domingo y Cuba; entre 1541 y 1543 recorre las costas de Venezuela, la isla Margarita y la isla Cubagua; para el año 1544 continúa su periplo por el cabo de la Vela, y por Cartagena y Santa Marta en 1545; finalmente, en 1551 arriba a Santa Fe de Bogotá, para luego de unos años quedarse a vivir definitivamente en Tunja, desde 1562 (Restrepo, 2020).

Una vez convertido en sacerdote en Tunja, se dedica a escribir, durante casi dos décadas, una serie de textos llamados *Elegías de varones ilustres de Indias* (Castellanos, 1847), en los cuales procuró hablar de hechos que presencié y de otros que le comentaron testigos de primera mano, acerca de las conquistas llevadas a cabo por numerosos españoles, los supuestos “varones ilustres”.

Las *Elegías* están divididas en cuatro partes: la primera trata sobre lo realizado por los “varones ilustres” en las islas del Caribe (Puerto Rico, Santo Domingo, Cuba, Jamaica y Margarita); la segunda, sobre las conquistas acaecidas en Venezuela y Santa Marta; la tercera, sobre los hechos relativos a Cartagena, Popayán, Antioquia y Choco; y la cuarta, que se denomina la “Historia del Nuevo Reino de Granada”, relata desde la llegada de Gonzalo Jiménez de Quesada a la altiplanicie muisca hasta los “hechos dignos de ser recordados” durante la última década del siglo XVI en dichas tierras (Restrepo, 2020).

En 1601 se produce la publicación de las *Elegías*, que están dedicadas y autorizadas por el rey Felipe III, constituyéndose además en un testimonio invaluable de las prácticas culturales de los muisca, puesto que Juan de Castellanos también dedicó buena parte de sus relatos a hablar de lo que hacían los vencidos. Sobre este hecho, es importante resaltar que existen unos códigos de los que se vale Juan de Castellanos para presentar la otredad, la alteridad indígena:

[...] entre estos códigos está la tradición épica occidental, en virtud de la cual se inscribe el poderío español sobre los cuerpos destrozados de los indígenas. El discurso épico, por lo tanto, provee el marco conceptual para presentar sin ambigüedad la diferencia entre españoles e indígenas. Tal demarcación es necesaria para el ejercicio del poder colonial. (Restrepo, 2020, p. 21)

Sin embargo, Juan de Castellanos, conocedor de la obra de Calderón de la Barca y de otros dramaturgos españoles (Paz y Méliá, 1886, p. xxxi), usó el término “entremés” para encontrar un punto en común entre españoles y autóctonos. En cientos de versos se explaya en mostrar, desde su discurso épico guerrerista, que los muisca no son como los españoles, para así justificar su dominación. Pero en lo relacionado con el arte, observa similitudes que no duda en describir.

Para Castellanos, las actividades que se parecen a los entremeses se llevan a cabo antes de las celebraciones religiosas o después de ellas, lo que deja en claro que el lapso para la posible “representación teatral” no se confundía con el espacio para el ritual religioso, o lo que es lo mismo, no eran la misma celebración. En este sentido, existen tres pasajes que aportan claridad al asunto.

En el primero nos cuenta Castellanos que los muiscas, a lo largo de sus poblaciones, que estaban atravesadas por un camino o carretera y con grandes cercados “de pajas y madera” (1886, p. 105),

[...] celebraban las fiestas que tenían de costumbre, con muchos entremeses, juegos, danzas, al son de sus agrestes caramillos y rústicas cicutas y zamponas, cada cual ostentando sus riquezas con ornamentos de plumajería y pieles de diversos animales; muchos con diademas de oro fino y aquellas medias lunas. (1886, p. 106)

Solo una vez que se acababan estos entremeses, procedían a realizar

[...] á sus ídolos ofrendas; no sin humana sangre hartas veces, porque ponían sobre las garitas de aquellos mástiles que ya dijimos algún esclavo vivo y amarrado, tirándole con jáculos agudos, al pie del mástil muchas escudillas que ponían los unos y los otros, y la sangre que el vaso recibía, del mísero paciente destilada, los dueños cuyas eran las vasijas ofrecían al torpe santuario con sus ridiculas ceremonias. (1886, p. 107)

Después de que se acababa el sacrificio o acto ritual religioso, “se volían por la misma carrera con sus juegos, hasta llegar á casa del cacique desde donde tenía su principio, el cual los despedía con favores, alabando sus buenas invenciones, juegos y regocijos y libreas [vestuarios]” (Castellanos, 1886, p. 107).

En este pasaje es notorio el desarrollo de un acontecimiento de desdoblamiento extracotidiano que Castellanos identifica con los términos “entremeses”, “juegos”, “regocijos” y “danzas”, que involucran la presencia de instrumentos musicales y de vestuarios (libreas), y que se ejecutan en las calles de la población, a la manera de un desfile. Al respecto, cabe recordar que Patricia Henríquez (2008) ha identificado que el teatro entre los mayas y aztecas fue una especie de danza hablada, con uso de instrumentos musicales y vestuarios, que discurría entre los lugares que representaban a la comunidad y que hacían a la comunidad ser lo que era (2008, pp. 67-81). Así, en primera medida, los entremeses de los muiscas se movían, se desplazaban, entre la danza y la palabra, tal y como lo hacían las representaciones teatrales mayas y aztecas.

En el segundo pasaje, Castellanos nos cuenta que cuando los muisca deseaban hacer consultas religiosas, que estaban subsumidas en el ritual, pasaban por una serie de pasos. Aquí lo referente a lo religioso aparece de manera notoria:

Y antes que hagan el ofrecimiento, ayunan grande número de dias, eso más varones que mujeres. Y es digna de notar la abstinencia y el gran recogimiento con que viven el tiempo todo que el ayuno dura. No se lavan el cuerpo, siendo cosa que todos ellos usan por momentos; no tocan á mujer, ni ellas á hombre, ni quieren comer carne ni pescado, sino cosas de muy poca sustancia sin sal y sin agí, siendo de todos sus gustos el que más les satisface. Y aunque sepan morir en la demanda, no tienen de exceder un solo punto de aquel recogimiento y abstinencia. Y concluidos los dias del ayuno que llaman saga, luego dan al xequé aquello que han de dar al Santuario, y el xequé, no con menos abstinencia, ofrece la presea, consultando con el demonio lo que se pretende por parte del que dio la tal ofrenda; al cual después el xequé le da cuenta de aquello que el diablo le responde, á poco más ó menos por palabras equívocas, y el indio con aquello se va contento, sin saber qué lleva; y con cierto jabón que tienen ellos se lava luego bien el cuerpo todo; vístese nuevas mantas y galanas, convida los amigos y parientes. (1886, p. 54)

Luego de que ocurre el ritual religioso se realizan las celebraciones que corresponden a lo teatral. De nuevo se hace evidente que ambos espacios no se confunden. Una vez que ya ha terminado la abstinencia o saga, y solo después de que se ha producido la práctica de adivinación religiosa con la participación del jeque o jefe político, y del demonio o dios autóctono, se procede a la ejecución de los entremeses. Por eso, el muisca llama a sus amigos:

[...] banqueteándolos algunos dias, adonde se consume harta chicha, que es el brebaje que de grano hacen. Danzan y bailan, cantan juntamente cantares ó canciones, donde tienen sus medidas y ciertas consonancias que corresponden á los villancicos, compuestos á su modo, donde cuentan los sucesos presentes y pasados, ya de facecias [chistes, cuentos graciosos, donaires], ya de cosas graves, adonde vituperan ó engrandecen honor ó deshonor de quien se trata. En cosas graves van á compásese; usan de proporción en las alegres. El modo de cantar es algo frió, y del mismo jaez todos sus bailes; mas van en el compás tan regulados, que no discrepan un tan solo comma en todos sus visajes y meneos. (Castellanos, 1886, p. 54)

Este segundo pasaje amplía el hecho de que la danza está acompañada de la palabra y pretende representar un suceso, contarle, hacerlo ver y escuchar a partir de una presencia corporal y oral extracotidiana que 1) desdobra a los presentes a partir del establecimiento de una cierta rítmica impuesta,

y 2) produce una narración en torno a sucesos pasados o presentes de la comunidad, graciosos o serios.

En el tercer relato, lo que nos comunica Castellanos es que existen otros momentos en la existencia de los muiscas en los cuales el acontecimiento teatral no está antecedido por lo ritual-religioso, ni antecede a este, sino que más bien se da en medio de celebraciones políticas y civiles. Al respecto, nos cuenta que luego de que el cacique de Bogotá lograra vencer a sus enemigos en unas batallas, regresó a su tierra, “donde fué recibido de los suyos con bailes, regocijos y canciones en que representaban sus victorias” (1886, p. 30).

En suma, lo que se desprende de las *Elegías* de Castellanos es que entre los muiscas primero puede darse lo ficcional teatral y luego lo ritual-religioso, o al contrario, pero no se mezclan. Y que es posible que lo ficcional teatral, en tanto presencia de cuerpos desdoblados que danzan, se disfrazan y cuentan una historia con sus movimientos, pueda darse lejos de la celebración de lo ritual-religioso. En estas prácticas era, por lo tanto, evidente la presencia de lo extracotidiano, el desdoblamiento de los cuatro elementos constitutivos del teatro: espacio, tiempo, actor y público. Por eso puede especularse, usando una definición ampliada de teatro, que, en medio de la construcción de la ficción o modificación extracotidiana del espacio, del tiempo y de los gestos y palabras de los participantes, emergió el teatro al interior de los areítos de los muiscas.

Por su parte, Pedro Simón (1574-1628) publica, en 1625, con la autorización de Felipe IV, su crónica llamada *Noticias historiales de las conquistas de tierra firme en las indias occidentales*. Cuando llega al Nuevo Reino de Granada, la colonización está en pleno auge, dado que “el contacto entre españoles e indígenas ya ha dado lugar a un mestizaje de sangre e idioma” (Maffla, 1990, p. 9). En medio de este contexto, escribe y vive en contacto con la realidad de la “zona del Altiplano Cundi-boyacense, tierra de chibchas” (Maffla, 1990, p. 13). Sus relatos resultan importantes para nosotros en la medida en que se fundamentarán en la consulta de la obra de Juan de Castellanos y recuperará muchos de los temas tratados por este (Restrepo, 2020). En esta medida, sus aportes no desdichan de lo propuesto por Castellanos en torno al teatro existente entre los chibchas o muiscas.

Si en Castellanos se mostró que los llamados por él “entremeses” (danzas habladas) se presentaban antes o después del ritual,³⁰ o sin necesidad de

30 También en el cronista Lucas Fernández de Piedrahita, quien publica su texto en 1688 autorizado por Carlos II, se evidencia que las representaciones no coincidían con el ritual, sino que más bien se producían antes o después del ritual: “Estas carreras, o calles eran entonces los teatros en que celebraban sus fiestas con entremeses, juegos y danzas al son de sus rusticos caramillos y zampoñas, ostentando cada qual su riqueza en el afeó de plumas, pieles de animales, y diademas de oro; y quando ya llegaban —al remate de la carrera— hazian ofrendas a sus idolos” (1688, p. 138).

la existencia de un ritual religioso,³¹ asemejándose a lo que se concibe de manera amplia como teatro según José Luis García Barrientos en lo relativo a la situación comunicativa, en Pedro Simón se puede constatar lo anterior y, además, la presencia de la convención representativa en algunos de sus pasajes: las danzas habladas se ejecutaban en celebraciones políticas referidas a las proezas militares de los dirigentes de la comunidad; incluían la oralidad, los vestuarios (libreas) y la actuación, bien sea porque se imitaban acciones humanas o animales; exigían una técnica colectiva, al tiempo que una expresión individual por parte de sus participantes; al recurrir a contar mitos o relatos propios de la memoria colectiva, producían efectos emocionales en los espectadores; a veces eran realizadas por individuos que vivían materialmente de ejecutar dichas representaciones, y a veces incluían innovaciones en sus maneras de mostrarse ante el público, en lo referente a la danza, la imitación (actuación) o el uso de vestuario (librea).

Pasemos a mostrar los pasajes y comentarlos brevemente:

[...] en las coronaciones de sus Reyes y en otras singulares fiestas, hacían (como dijimos) grandes gastos; iban á éstas todos muy de gala, unos con encumbrados penachos de varias plumas, otros con coronas de diferentes hechuras, chagualas de oro al pecho, en las piernas para que sonasen como cascaveles, muchas sartas de caracoles y conchas; pintábanse otros todo el cuerpo de varios colores y figuras, y les parecía mejor el que más feo entraba; asíanse de las manos en corro, entremezclados hombres con mujeres; hacían figura de arco unas veces, otras de muela, otras á la larga pisando de esta manera, hacia atrás y hacia adelante, siempre asidos á las manos, y si alguno se soltaba de la rueda, era para saltar y voltear con gran ligereza; callaban unos á veces, cantando los otros, gritando todos, no faltaban un punto en el tono ni compás, con el cual conformaban los movimientos del cuerpo, aunque eran muchos; en las canciones graves y de cosas de mucho peso que cantaban gobernaban la voz y cuerpo á compás, mayor en las juglares, alegres y de más contento, iban á compásate y gallofado ó volado. Lo que de ordinario

31 Existen muchos más pasajes en Castellanos que nos recuerdan que las representaciones teatrales no correspondían a rituales religiosos, sino a la celebración de eventos políticos. Sobre los caciques de Bogotá y Ubaque, cuando regresaban a sus tierras cargados de victorias y despojos, les recibían “con bailes, regocijos y canciones en que cantaba sus hazañas y victorias” (Simón, 1891, p. 326). Sobre los caciques de Itupeque y Pipatón, oriundos de las provincias de los yariguíes en el sitio de los Guacamaes: “dueños y ejecutores de esta acción; celebráronla con extraordinarios juegos, y sobre todo con bailes y la bebida común del breva de chicha, que, como está dicho, los enajena de su juicio” (1892a, p. 318). Sobre los autóctonos de Popayán: “Envío el caudillo por sobresalientes dos diestros y sueltos peones, que con gran tiempo y silencio llegaron hasta ponerse á donde pudieron bien verlos y oír lo que cantaban en sus corros y danzas, que era las proezas de sus hazañas y las flaquezas y cobardías de los españoles” (1892b, p. 149). Sobre los autóctonos de Santa Marta: “Tenían sus fiestas señaladas, que se celebraban con danzas, vestidos de rica plumería, y en especial se hacía esto en las cosechas de maíz, cuando también las mujeres hacían las suyas vestidas de blanco, con muchos collares y cuentas en el cuello, piernas y brazos, y joyas de oro según las tenían, al cuello y orejas, con que hacían sus bailes festejándolas los mozos más briosos del pueblo, que todo venía á parar en embriagueces” (1892c, p. 218).

cantaban eran alabanzas de sus pasados y Caciques; comenzaban en tono muy bajo, iban subiendo poco á poco la voz hasta ponerla en grito; repetían muchas veces trastrocando las palabras, la alabanza, diciendo: tenemos buen señor, señor tenemos bueno. (Simón, 1882, p. 193)

En este pasaje, Pedro Simón muestra que las danzas habladas, areítos o experiencias teatrales se llevaban a cabo en medio de actividades políticas como las coronaciones de reyes y no estaban vinculadas necesariamente con el ritual religioso. Estas actividades, que tenían como función contar, por medio de la representación (bailes, textos orales y el uso de vestuarios), proezas militares de los dirigentes de la comunidad, incluían la participación de hombres y de mujeres, quienes “gobernaban la voz y cuerpo á compás”, estableciendo una rítmica entre ellos que les permitía relatar el pasado y el presente de sus gobernantes. Por lo tanto, puede apreciarse que los danzantes ostentaban una técnica colectiva que les facilitaba ir a “compásete”, ejecutar diferentes “figuras” (de arco, de muela) y producir coros cantados y hablados.

Las danzas habladas también se realizaban en el contexto de celebraciones civiles. Por esto,

[...] usaban todos los indios estas fiestas siempre que estrenaban casas nuevas, pero cada cual con gastos según su posible, si bien en ninguna habían de faltar truanes [bufones que divierten con gestos y palabras] de que se han prestado tanto comunmente todos los indios de estas tierras. (Simón, 1891, p. 299)

En el siguiente pasaje se puede observar que en las danzas habladas, los participantes no solo bailaban, cantaban y hablaban usando vestuarios, sino que también actuaban, en el sentido de imitar a otro, de construir un personaje, de hacer visible la intención de ficcionalizar o de producir un desdoblamiento:

Cuando querían hacerle una grande fiesta al Cacique, armaban una danza entre muchos mancebos, y habiendo limpiado una carrera de media legua antes de llegar á su cercado, sin que en ella quedase una sola paja, cada cual con la mejor librea que podia, de las dichas, comenzaba á bailar desde el principio de la carrera ó camino, que era ancho de dos carretas, y cuando ya llegaban cerca de la puerta principal, iba caminando de espaldas hasta llegar á ella el que guiaba la danza, y entrando él el primero, le seguían todos haciendo cien mil monerías y visajes, ya á vista del Cacique y sus mujeres con todos los principales que los estaban mirando, porque cuál hacia como que pescaba, otro que nadaba, otro hacia del ciego, otro del cojo, otro reía, otro lloraba, bramaba otro como tigre, otro gruñía, otros remedaban á las aves, y así de los demás, hasta que habían gastado un buen rato en esto, porque después uno

de ellos, poniéndose en parte donde todos le vean, con mucho sosiego hacia una oración en que refería las grandezas del Cacique que hacia la fiesta y de sus antepasados; estando todos entre tanto con atención, sentados en el suelo sobre un poco de paja, de que estaba cubierto, viene tras esto la comida, sin levantarse de allí, que son grandes tortas de cazabe, carne de venado, bollos, y otros de sus comestres. (Simón, 1882, p. 193)

Nos parece importante reafirmar el hecho de que, en medio de la danza, los ejecutantes ejercían un rol ficcional, se desdoblaban: “porque cuál hacia como que pescaba, otro que nadaba, otro hacia del ciego, otro del cojo, otro reía, otro lloraba, bramaba otro como tigre, otro gruñía, otros remedaban á las aves” (Simón, 1882, p. 193). De modo que las danzas habladas que representaban el poder incluían imitaciones directas de acciones humanas o animales, es decir, que presentaban actuaciones por parte de los participantes, construyendo así un desdoblamiento del cuerpo o una convención representativa basada en la suposición de alteridad (simulación del actor). Además, el uso de la palabra que narraba los sucesos era seguida con atención por los participantes que hacían las veces de público y reconocían en ella la presencia de sucesos que realmente no estaban ocurriendo en ese instante (convención representativa basada en la suposición de alteridad por denegación del público), sino que se estaban evocando, en todo caso, que habían sido ficcionalizados. Se constata que existía un público toda vez que el cacique y los demás principales, junto con sus mujeres, miraban todo lo que ocurría, y cada danzante buscaba ubicarse en el mejor lugar “donde todos le vean”.

En el siguiente pasaje de Pedro Simón se hace más notable el protagonismo de la imitación y la creación ficcional de un personaje a través del cuerpo:

El tiempo que duraban éstas del Cacique, estaban á la puerta del cercado, desde la mañana hasta la noche, sin comer ni beber, dos indios, ya en edad mayores, desnudos todo el cuerpo, en pié, cubiertos con una red grande de coger pájaros, tañendo con unas flautas y haciendo una música melancólica y triste para significar con aquello más al vivo lo que representaban: estando allí con aquella postura, que era la muerte, porque decían que la red era instrumento suyo, pues mataban con ella las aves; el estar desnudos representaba como deja á los hombres cuando los acomete, pues quedan desnudos de todas sus cosas de esta vida; yá lo mismo aludía el no comer ni beber en todo el día, pues también los priva de eso, de lo que no era bien se acordasen en todos los juegos, fiestas y entretenimientos, y por eso estaban en la puerta de la fiesta, para que antes de ella se le representasen á todos los que se hallaban en ellas que habían de morir; y aun entre los regocijos de dentro había indios con instrumentos que hacían músicas tan tristes, que incitaban á llorar á todos de rato en rato en medio de los regocijos y bailes. (1891, p. 299)

Es significativo el hecho de que el cronista use en varias ocasiones la palabra “representación” para describir las acciones realizadas por los participantes en las danzas habladas. Ejecutaban música de flauta, asumían una postura determinada (de pie) y poseían un vestuario o librea (desnudos con una red grande de coger pájaros) que en conjunto les permitía representar la muerte tal y como la concebían a nivel cultural los muiscas, como una privación de todas las “cosas de esta vida”.

Las danzas habladas que representaban al poder, que correspondían a celebraciones en honor a los caciques, se daban, como ya se vio, en diferentes momentos del año, según los designios del gobernante; sin embargo, también correspondían a las épocas de labranza. En estas danzas habladas se exigía de los participantes como actores un esfuerzo técnico, en tanto se imponía un ritmo colectivo determinado; pero también se exigía una sensibilidad particular o expresión de emoción individual, en tanto los participantes ejecutaban su danza hablada “según sentían lo que cantaban”. En el siguiente pasaje podemos acercarnos a dicho fenómeno:

Sobre las fiestas qué hemos dicho tenían en la dedicación de sus casas y coronaciones de Caciques, tenían otras en los meses de Enero, Febrero y parte de Marzo en las cabás de sus labranzas, donde se convidaban alternativamente unos Caciques a otros, haciéndose grandes gastos y presentes de oro y mantas y de su vino, porque todas sus fiestas las hacía éste, supliendo las faltas de la comida, pues ésta no les daba cuidado, como él anduviese en abundancia, asíanse de las manos hombres con mujeres, haciendo corro y cantando ya canciones alegres, ya tristes, en que referían las grandezas de los mayores, pausando todos á una y llevando el compás con los pies, ya á compás mayor, ya á compases, según sentían lo que cantaban, al son de unos flautas y fotutos tan melancólicos y tristes que más parecía música del infierno que cesa de este mundo; tenían en medio las mucuras de chicha, de donde iban esforzando á los que cantaban otras indias que estaban del corro dentro, que no se descuidaban en darles á beber. (Simón, 1891, p. 309)

Pedro Simón se toma el tiempo de describir una representación que se celebraba en diciembre y que correspondía a la reconstrucción de un mito de creación de la humanidad y que se presentaba en una fiesta llamada el “Huan”. De este modo, las danzas habladas que representaban al poder hacían a veces uso de relatos propios de la memoria colectiva (mitos fundacionales), para reafirmar lazos identitarios “en recuerdo y memoria de este suceso” (1891, p. 312). El mito de creación es como sigue:

Entre las mismas nieblinas que los demás de estas tierras andaban los Tunjas acerca de sus primeros principios, pues los ponen en decir que cuando amaneció, ya había cielos y tierra, y todo lo demás de ellos y de ella, fuera

del sol y la luna, y que así todo estaba en oscuridades, en las cuales no había más personas que el Cacique de Sogamoso y el de Ramiriquí ó Tunja (porque en estos dos pueblos nunca hubo más de un Cacique ó señor, y fué el que lo era de toda la provincia). Estos dos Caciques dicen que hicieron todas las personas: á los hombres de tierra amarilla y á las mujeres de una yerba alta que tiene el tronco hueco. Estaban todavía las tierras en tinieblas, y para darles luz mandó el Cacique de Sogamoso al Ramiriquí, que era su sobrino, se subiese al cielo y alumbrase al mundo hecho sol como lo hizo, pero viendo no era bastante para alumbrar la noche, subióse el mismo Sogamoso al cielo y hízose luna, con que quedó la noche clara, y los indios obligados á adorar á entrambos, como lo hacían con otros muchos ídolos. (1891, p. 312)

El mito era representado recurriendo a vestuarios, bailes y cantos en los cuales doce participantes vestidos de colorado interactuaban con un actor vestido de azul que estaba en medio de los demás. En suma, se representaba recurriendo a danzas habladas que relataban la creación de la humanidad y el posterior destino mortal de la misma:

Esto, según su cuenta, sucedió por el mes de Diciembre, y así en recuerdo y memoria de este suceso, hacían los indios de esta provincia, en especial los Sogamosos, en este mes, una fiesta que llamaban huan, en la cual, después de juntos, salían doce, vestidos todos de colorado, con guirnaldas y chasines [cadenas] que cada una de ellas remataba en una cruz, y hacia la frente llevaba un pájaro pequeño. En medio de estos doce de librea estaba otro que la tenía azul, y todos éstos juntos cantaban en su lengua cómo todos ellos eran mortales y se habían de convertir los cuerpos en ceniza, sin saber el fin que habían de tener sus almas. (1891, pp 312-313)

Además, el mito en cuestión se representaba para producir efectos emocionales en los espectadores, a través del desdoblamiento de los cuerpos que recurren al baile y a la producción de manifestaciones orales que contaban una historia, dado que los actores

[...] decían esto con palabras tan sentidas que hacían mover á lágrimas y llantos los oyentes con la memoria de la muerte, y así era ley que para consolarlos en esta aflicción, había de convidar á todos el Cacique y alegrarlos con mucho vino, con que salían de la casa de la tristeza y se entraban del todo en la de la alegría y olvido de la muerte. (1891, p. 313)

Resulta también significativo constatar que, en algunas ocasiones, las danzas habladas, que representaban el poder o relatos propios de la memoria colectiva, eran efectuadas a veces por individuos que se dedicaban a esto para vivir y, en consecuencia, recibían una paga por su labor. Pedro Simón denominaba a dichos individuos “truanes” o “chocarreros”, expresándose de la siguiente manera:

Después de acabada, convidaba el Cacique á todo el pueblo para una gran borrachera que duraba muchos días, en que había muchos juegos, bailes y entretenimientos, en especial de truanes y chocarreros, de que había muchos entre ellos que ganaban en eso la vida, andando de fiesta en fiesta por las pagas que les daban de mantas y otras cosas, según la calidad del que las hacía. (1891, p. 299)

Finalmente, en Pedro Simón, las danzas habladas que representan el poder o relatos propios de la memoria colectiva incluían innovaciones con respecto a anteriores representaciones; y dichas innovaciones eran reconocidas por el público y por las figuras de autoridad, representadas sobre todo en el cacique. De ahí que luego de

[...] traer una danza con invenciones nuevas, y mucha plumería, flautas, fotutos y tamboriles, y haciendo por el camino mil entremeses y juegos, llegaban al alto, donde las carreras, que siempre iban á parar á estos puestos, y hecha alguna ofrenda á sus dioses, se volvían por la misma carrera, con los mismos juegos, regocijos y libreas, que muchos también llevaban de pieles de animales con diademas de oro fino en la cabeza, que eran á modo de medias lunas, las puntas para arriba. Llegados, y la vuelta del Cacique, alababa las invenciones de las danzas, juegos de regocijos y libreas, daba algunas mantas en premio á los que las habían sacado mejores, y esfuerzos de chicha para el camino, con que se volvían á sus casas, y acabar en ellas con borracheras lo restante de la fiesta. (1891, p. 293).

A modo de resumen, en estas prácticas descritas por Juan de Castellanos y por Pedro Simón era evidente la presencia de lo extracotidiano, el desdoblamiento de los cuatro elementos constitutivos del teatro: espacio, tiempo, actor y público. Por eso, puede afirmarse que, en medio de la construcción de la ficción o modificación extracotidiana del espacio, del tiempo y de los gestos y palabras de los participantes, emergió el teatro, en un sentido amplio y no restringido, al interior de las danzas habladas o areítos en tanto presentaban situación comunicativa y convención representativa.

Conclusiones

En primera medida, a través de un breve recorrido por la historia de la historiografía teatral europea, se procuró mostrar que desde el siglo XIX se han presentado unos intereses epistemológicos y políticos que han negado o afirmado la existencia del teatro originario en Abya Yala, es decir, la existencia de prácticas teatrales en nuestro continente, previas a la llegada del europeo.

La forma que ha asumido la historiografía teatral europea puede sintetizarse en cuatro fases: liberación del drama o texto teatral de su condición de objeto propio de la historia de la literatura; liberación del espectáculo teatral de su condición de objeto propio de la historia del drama; liberación del espectáculo y del drama de su condición de objetos propios de una única historia del teatro, y liberación de las múltiples historias del teatro de su condición de objetos propios de una historia restringida de las artes y su incorporación a una historia de la cultura.

Estas transformaciones han configurado la existencia de tres tendencias en la historiografía teatral: la historia unitaria y global; las historias múltiples y especializadas, y las historias influenciadas por la teatrología, la etnoescenología o los estudios performáticos, en estrecha relación con las ciencias sociales, en especial con la antropología.

Solo a partir de las historias múltiples y especializadas pudo incorporarse un tipo de conocimiento teatral que permitiera indagar en torno a las prácticas teatrales en Abya Yala previas a la llegada del conquistador europeo. Además, con la teatrología, dicho tipo de conocimiento pudo desarrollarse de manera plena hasta adjudicar la existencia de lo teatral y la teatralidad a diversas esferas culturales mundiales sin restringirse a la europea.

En segunda medida, se mostró que, en la historiografía teatral colombiana, en consonancia con las tendencias de la historia unitaria y global, algunos estudiosos han afirmado que el teatro llegó a nuestras tierras única y exclusivamente con el europeo. Sobre todo, las afirmaciones de Carlos José Reyes y de Carlos Sánchez han hecho carrera en este sentido.

Para Reyes, no es posible hablar de teatro originario en Abya Yala, porque las prácticas que los cronistas españoles nos describen, a propósito de los muiscas, no corresponden a la definición de teatro empleada por el mismo Reyes: “expresión de conflictos y situaciones dramáticas de personajes en acción” (2008, p. 14). Sin embargo, esta definición de teatro, además de restringida, es problemática, en tanto hace referencia a la unión de dos definiciones de teatro que están distanciadas temporal y epistemológicamente: la de Aristóteles, para quien el teatro se reduce a las situaciones dramáticas de personajes en acción, y la de Hegel, para quien el teatro se reduce a la expresión de conflictos.

Para aproximarnos a una nueva definición de teatro, que facilitara una indagación distinta en los textos de los cronistas, se usó primero la definición de arte de Pierre Levy, quien concibe al arte como un virtualizador de la cultura, y a la cultura como el compendio de lenguajes, técnicas y contratos que, a su vez, han virtualizado al mundo animal en sus componentes de presente, acción y violencia. En segunda instancia, se usó la definición de teatro

de José Luis García Barrientos, para quien el teatro es el desdoblamiento o proceso de ficcionalización del tiempo, el espacio, el actor y el público, que terminan por generar un sentido de extracotidianidad al interior de la cultura, evidenciando la presencia de la situación comunicativa y la convención representativa.

Con esta definición se realizó una lectura atenta de los textos de dos cronistas que describieron prácticas culturales de los muiscas durante los siglos XVI y XVII, Juan de Castellanos y fray Pedro Simón. A partir del análisis de sendos pasajes presentados por ambos, se pudo especular que, entre los muiscas, a través de sus areítos o danzas habladas, primero podía darse lo ficcional teatral y luego lo ritual-religioso o, al contrario, pero que no se mezclaban. Y que era posible que lo ficcional teatral, en tanto presencia de cuerpos desdoblados que danzan, se disfrazan y cuentan una historia con sus movimientos, pueda darse lejos de la celebración de lo ritual-religioso.

Por lo tanto, en dichas prácticas era posible la presencia de lo extracotidiano, de la ficcionalización, del desdoblamiento de los cuatro elementos constitutivos del teatro (espacio, tiempo, actor y público), toda vez que las danzas habladas se ejecutaban en celebraciones políticas que refieren las proezas militares de los dirigentes de la comunidad; incluían la oralidad, los vestuarios (libreas) y la actuación, bien sea porque se imitaban acciones humanas o animales; exigían una técnica colectiva, al tiempo que una expresión individual por parte de sus participantes; al recurrir a contar mitos o relatos propios de la memoria colectiva, producían efectos emocionales en los espectadores; a veces eran realizadas por individuos que vivían materialmente de ejecutar dichas representaciones (truanes o chocarreros); y a veces incluían innovaciones en sus maneras de mostrarse ante el público, en lo referente a la danza, la imitación o el uso de vestuario (librea).

En consecuencia, por eso puede afirmarse que, en medio de la construcción de la ficción o modificación extracotidiana del espacio, del tiempo y de los gestos y palabras de los participantes, puede especularse que emergió el teatro, en un sentido amplio y no restringido, al interior de las danzas habladas o areítos de los muiscas.

En suma, es evidente que se ha atado la indagación a una definición particular de teatro, en detrimento de otras, buscando que la discusión pueda prolongarse sin admitir haber llegado a una verdad concluyente. Antes bien, con nuestro proceder estamos buscando que la discusión permanezca abierta y pueda suscitar nuevas y mejoradas investigaciones. Porque de no habernos acogido a una nueva y ampliada definición de teatro, la cuestión habría quedado cerrada y se habría admitido, como muchos lo han hecho hasta ahora, que el teatro no existió entre los muiscas.

Referencias

- Acuña, R. (1975). *Introducción al estudio del Rabinal Achi*. UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas.
- Aldana Cedeño, J. (2013). Desarrollo del teatro moderno en Colombia: los grupos experimentales entre 1940 y 1960. *Aisthesis*, (53), 185-202. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-71812013000100011>
- Alonge, R. (2010). *Luigi Pirandello*. Laterza.
- Angelini, F. (1993). *Il teatro barocco*. Laterza.
- Arellano, I. (2005). *Teatro breve (loas y entremeses) del siglo de oro*. Random House Mondadori.
- Aristóteles. (1991). *Poética*. (Introducción, traducción del griego y notas Á. J. Cappelletti). Monte Avila Editores.
- Aristóteles. (2015). *Poética*. (Introducción, notas y traducción E. Sinnott). Colihue.
- Azparren Giménez, L. (1996). *Documentos para la historia del teatro en Venezuela: siglos XVI, XVII y XVIII*. Monte Ávila.
- Banham, M. (1988). *The Cambridge guide to world theatre*. Cambridge University Press.
- Baty, G. y Chavance, R. (1965). *El arte teatral. De los orígenes hasta nuestros días*. (J. J. Arreola, Trad.). Fondo de Cultura Económica [Original francés, 1932].
- Berkeley, A. (2009). Changing views of knowledge and struggle for undergraduate theatre curriculum, 1900-1980. En A. L. Fliotsos y G. S. Medford (Edits.), *Teaching theatre today. Pedagogical views of theatre in higher education* (pp. 7-30). Palgrave Macmillan.
- Berthold, M. (1974). *Historia social del teatro* (Vol. 1). (Gilberto Gutiérrez Pérez, Trad.). Ediciones Guadarrama. [Original alemán, Stuttgart, 1968].
- Braet, H., Nowé, J. y Tournoy, G (Edits.). (1985). *The theatre in the Middle Ages*. Leuven University Press.
- Bratton, J. (2003). *New readings in theatre history*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/co/universitypress/subjects/arts-theatre-culture/british-theatre/new-readings-theatre-history?format=PB&isbn=9780521794633>

- Carlson, M. (1991). The theory of history. En S.-E. Case y J. Reinelt (Dirf.). *The performance of power* (pp. 272-279). University of Iowa Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt20h6tv1>
- Carlson, M. (1993). *Theories of the theatre. A historical and critical survey from the Greeks to the present*. Cornell University.
- Carlson, M. (2002). The resistance to theatricality. *SubStance*, 31, 2/3 (98/99), 238-250. <https://doi.org/10.2307/3685489>
- Carnevali, D. (2017). *Forma dramática y representación del mundo en el teatro europeo contemporáneo*. Paso de Gato, Institut del Teatre.
- Castellanos, J. de. (1847). *Elegías de varones ilustres de Indias*. Imprenta de la publicidad. [Original 1601].
- Castellanos, J. de. (1886). *Historia del Nuevo Reino de Granada* (Tomo 1). Imprenta de Pérez Dubrull. [Original 1601].
- Chancerel, L. (1963). *El teatro y los comediantes. Breve historia del arte y los artistas*. (M. Gallo, Trad.). Editorial Universitaria de Buenos Aires. [Original francés, 1955].
- D'Amico, S. (1939). *Storia del Teatro Drammatico*. 4 Vols. Vol. 1. *Grecia e Roma – Medioevo*. Vol. 2. *L'Europa Dal Rinascimento al Romanticismo*. Vol. 3. *L'Ottocento*. Vol. 4. *Il Teatro Contemporaneo*. Rizzoli & Company.
- De Toro, F. (1999). *Intersecciones: Ensayos sobre teatro. Semiótica, antropología, teatro latinoamericano, post-modernidad, feminismo, post-colonialidad*. Vervuert, Iberoamericana.
- Descalzi, R. (1968). *Historia crítica del teatro ecuatoriano*. 6 vols. Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- Dubatti, J. (2010). *Filosofía del teatro II. Cuerpo poético y función ontológica*. Atuel.
- Dubatti, J., Forillo, C. y Tursi, A. (2008). Un instituto de investigación para las artes del actor. En J. Dubatti (Coord.), *Historia del actor. De la escena clásica al presente* (pp. 345-346). Colihue.
- Dudden, F. E. (1994). *Women and the American theatre: Actresses and audiences, 1790-1870*. Yale University Press.
- Evreinov, N. (1936). *El teatro en la vida*. Ercilla.
- Fernández de Piedrahita, L. (1688). *Historia general de las conquistas del Nuevo Reino de Granada*. Amberes.

- Fischer-Lichte, E. (1997). *The show and the gaze of theatre. A European perspective*. University of Iowa Press.
- Fischer-Lichte, E. (1999, noviembre). *La ciencia teatral en la actualidad. El giro performativo de las ciencias de la cultura* (A. Lutter y A. Camacho, Trad.) [Ponencia]. Simposio estructura y función de procesos de intercambio cultural en el teatro popular contemporáneo de México, Perú y Colombia. El teatro como modelo de entendimiento cultural. Universidad Libre de Berlín, México, Claustro de Sor Juana.
- Franco Frías, E., Suárez Rivas, J. y Hernández, E. (2005). *Protagonistas del teatro jalisciense: voces y testimonios*. Consejo Estatal para la Cultura y las Artes.
- García Barrientos, J. L. (2010). *Actuación y escritura (teatro y cine)*. Paso de Gato.
- García Barrientos, J. L. (2012). *Cómo se comenta una obra de teatro. Ensayo de método*. Paso de Gato.
- García Barrientos, J. L. (2017). *Principios de dramaturgia. Drama y tiempo*. Artezblai, Toma y Paso de Gato.
- González Cajiao, F. (1986). *Historia del teatro en Colombia*. Instituto Colombiano de Cultura.
- Grazioli, C. (2008). *Luce e ombra. Storia, teorie e pratiche dell'illuminazione teatrale*. Laterza.
- Guinsburg, J. (2007). *Da Cena em Cena: ensaios de teatro*. Perspectiva.
- Hartnoll, P. (1969). *A concise history of the theatre*. Scribner.
- Hegel, G. W. F. (2007). *Lecciones sobre la estética*. (A. Brotons Muñoz, Trad.). Akal. [Original alemán, 1842]
- Henderson, M. C. (1986). *Theatre in America. Two hundred years of plays, players and productions*. Harry N. Abrams.
- Henríquez Puentes, P. (2008). De la escena ritual a la teatral en una obra de teatro indígena prehispánico: *Rabinal Achí* o *Danza del Tun*. *Aisthesis*, (44), 67-81. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-71812008000100004>
- Herrera Atehortua, C. H. (2002). Entre máscaras y tablas. Apuntes para una historia del teatro en Medellín 1830-1950. *Kabái*, (10), 135-145.
- Hill, E. G. y Hatch, J. V. (2003). *A history of African American theatre*. Cambridge University Press.

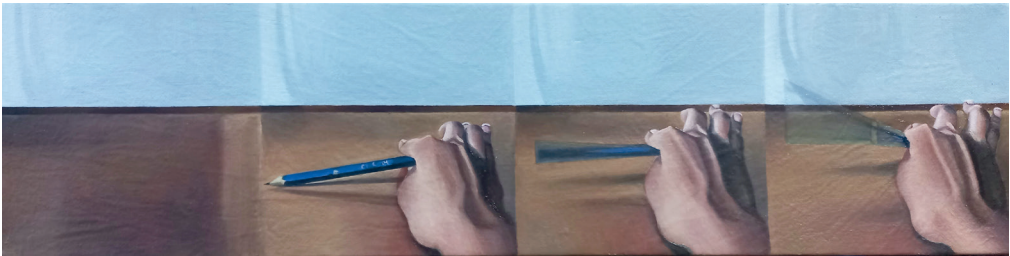
- Howe, E. (1992). *The first English actresses. Women and drama, 1660-1700*. Cambridge University Press.
- Hughes, G. (1928). *The story of the theatre: a short history of theatrical art from its beginnings to the present day*. S. French.
- Juncosa, J. F. (1987). Abya Yala: una editorial para los indios. *Chasqui*, (23), 39-47. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/14969>
- Kenneth, M. y Melnitz, W. (1956). *The living stage. A history of the world theater*. Prentice-Hall.
- Koller, A. M. (1984). *The Theatre Duke. George II of saxe-meiningen and the German Stage*. Stanford University Press.
- Lamus Obregón, M. (1998). *Teatro en Colombia: 1831-1886. Práctica teatral y sociedad*. Ariel Historia.
- Lamus Obregón, M. (2010). *Geografías del teatro en América Latina. Un relato histórico*. Luna libros.
- Levi, C. (1923). *Studi di teatro*. Remo Sandron.
- Levy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* (D. Levis, Trad.). Paidós. [Original francés, 1995].
- Louvat-Molozay, B. y Salaün, F. (Coords.). (2008). *Le spectateur de théâtre. À l'âge classique (XVII^e-XVIII^e siècles)*. L'Entretemps Éditions.
- Maffla Bilbao, A. (1990). Indigenismo en las noticias historiales de fray Pedro Simón. *Mopa Mopa*, 1(7), 11-18. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rmopa/article/view/5269>
- Mcconachie, B. (1995). Theatre history and the Nation-State. *Theatre Research International*, 20(2), 141-148. <https://doi.org/10.1017/S0307883300008385>
- Mcconachie, B. (1997). Cultural Systems and the Nation-State: Paradigms for writing national theatre history. *New England Theatre Journal*, (8), 29-44.
- Mora, B. (1985). *Notas para la historia del teatro en Jalisco*. Gobierno de Jalisco, Secretaría General, Unidad Editorial.
- Muñoz, A. C. (2010). *Teatro universitario en Guadalajara entre 1960 y 1990*. Mirada Malva.
- Nagler, A. M. (1959). *A source book in theatrical history: Twenty-five centuries of stage history in more than 300 basic documents and other primary material*. Dover Publications. [First edition 1952].

- Ochando Madrigal, E. (2000). *El teatro en Albacete durante la Edad de Plata (1924-1936)*. Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel" de la Excma. Diputación de Albacete. <https://iealbacetenses.dipualba.es/high.raw?id=0000029944&name=00000001.original.pdf&attachment=0000029944.pdf>
- Oliva, C. y Torres Monreal, F. (2006). *Historia básica del arte escénico*. Cátedra.
- Pandolfi, V. (1964). *Storia universale del teatro drammatico*. 2 Vols. Unione tipografico-editrice torinese.
- Pardo, J. M. (1989). *Teatro colombiano: síntesis de 30 años*. Gestus.
- Parra Salazar, M. N. y Maya Ruiz, J. S. (2013). *¡A teatro camaradas! Dramaturgia militante y política de masas en Colombia (1965-1975)* [Tesis historia]. Universidad de Antioquia.
- Paz y Mélia, A. (1886). Introducción. En J. de Castellanos, *Historia del Nuevo Reino de Granada* (Tomo 1). Imprenta de Pérez Dubrull. [Original 1601].
- Pefanis, G. (2007). Les carrefours dans la théorie de l'histoire et du théâtre. *L'Annuaire théâtral: revue québécoise d'études théâtrales*, (41), 174-186. <https://doi.org/10.7202/041678ar>
- Pereira Salas, E. (1974). *Historia del teatro en Chile*. Universidad de Chile.
- Pradier, J.-M. (1990). Toward a biological theory of the body in performance. *New Theatre Quarterly*, 6(21), 86-98. <https://doi.org/10.1017/S0266464X00004000>
- Pradier, J.-M. (1995). Ethnoscénologie manifeste. *Théâtre/Public*, (123), 46-48. <http://skenos.mshparisnord.fr/items/show/51>
- Pradier, J.-M. (1997). *La scène et la fabrique des corps. Ethnoscénologie du spectacle vivant en Occident (Ve siècle av. J.-C- XVIII^e siècle)*. Presses Universitaires de Bordeaux.
- Ramos Smith, M. (1979). *La danza en México durante la época colonial*. Casa de las Américas.
- Rela, W. (1969). *Historia del teatro uruguayo. 1808-1968*. Banda Oriental.
- Restrepo, L. F. (2020). *Un nuevo reino imaginado. Las Elegías de varones ilustres de Indias de Juan de Castellanos* (2.^a ed.). Editorial Pontificia Universidad Javeriana. [Original, 1999].
- Reyes, C. J. (2008). *El teatro en el nuevo reino de Granada*. EAFIT.
- Reyes de la Maza, L. (1972). *Cien años de teatro en México (1810-1910)*. INBA.

- Rizk, B. J. (1987). *El Nuevo Teatro Latinoamericano: una lectura histórica*. Prisma Institute.
- Robinson, M. (2009). *The American play: 1787-2000*. Yale University Press.
- Saint-Victor, P. de. (1884). *Les Deux Masques : tragédie, comédie, 3 vol: I. Les Antiques : Eschyle. II. Les Antiques: Sophocle, Euripide, Aristophane, Calidasa. III. Les Modernes : Shakespeare. Le Théâtre français depuis ses origines jusqu'à Beaumarchais*. Calman Lévy.
- Salvat, R. (1996). *El teatro como texto, como espectáculo*. Montesinos. [Primera edición 1983].
- Sánchez, C. (2022, junio 23). *Teatralidades originarias, memoria colectiva y ritualidad* [Ponencia]. Octavo encuentro sainetiando "Diálogos de la memoria". Medellín, Teatro Barra del silencio [Video]. Facebook https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=1144056829333293
- Sánchez Giraldo, S. (2008). *De la tragedia griega al drama moderno*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Sánchez, J. A. (1999). *Dramaturgias de la imagen*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sandrow, N. (1977). *Vagabond stars. A world history of Yiddish theatre*. Harper & Row.
- Schechner, R. (1985). *Between theatre and antropology*. University of Pennsylvania Press.
- Scott, V. (1990). *The Commedia dell 'Arte in Paris, 1644-1697*. The University Press of Virginia.
- Simón, P. (fray). (1882). *Noticias historiales de las conquistas de tierra firme en las indias occidentales. Primera parte*. Imprenta de Medardo Rivas. [Original 1627].
- Simón, P. (fray). (1891). *Noticias historiales de las conquistas de tierra firme en las indias occidentales. Segunda y tercera parte*. Imprenta de Medardo Rivas. [Original 1627].
- Simón, P. (fray). (1892a). *Noticias historiales de las conquistas de tierra firme en las indias occidentales. Tercera parte*. Imprenta de Medardo Rivas. [Original 1627].
- Simón, P. (fray). (1892b). *Noticias historiales de las conquistas de tierra firme en las indias occidentales. Tomo 4. Tercera parte*. Imprenta de Medardo Rivas. [Original 1627].

- Simón, P. (fray). (1892c). *Noticias historiales de las conquistas de tierra firme en las indias occidentales. Tomo 5. Tercera parte*. Imprenta de Medardo Rivas. [Original 1627].
- Sinnot, E. (2015). Introducción. En Aristóteles. *Poética*. Colihue.
- Soria, M. T. (1980). *Teatro boliviano en el siglo xx* (3.^a ed.). Biblioteca Popular Boliviana de Última Hora.
- Stranger, I. (2011). *Cuaderno de dramaturgia. Teoría, técnica y ejercicios*. Frontera Sur Ediciones.
- Sueur, M. (1986). *Deux siècles au Conservatoire national d'art dramatique*. Conservatoire national supérieur d'art dramatique.
- Szondi, P. (1994). *Teoría del drama moderno (1880-1950)*. (J. Orduña, Trad.). Ediciones Destino. [Original alemán, 1956].
- Turner, V. (1982). *From ritual to theatre: The human seriousness of play*. PAJ Publications.
- Turner, V. (1986). *The anthropology of performance*. PAJ Publications.
- Valencia Solanilla, C. (1998). Teatro precolombino: el ritual y la ceremonia. *Revista Colombiana de Ciencias Humanas*, (17), 29-38.
- Velis, C. (1993). *Historia del teatro en El Salvador. De la Colonia a 1900*. Gobierno del Estado de Chiapas, Consejo Estatal de Fomento a la Investigación y Difusión de la Cultura, DIF Chiapas, Instituto Chiapaneco de Cultura.
- Warnet, J.-M. (2012). *Les laboratoires. Une autre histoire du théâtre*. L'Entretemps Éditions.
- Watson, J. C. y McKernie, G. F. (1993). *A cultural history of theatre*. Longman.
- Winchester Stone Jr., G. y Kahrl, G. M. (1979). *David Garrick. A critical biography*. Southern Illinois University Press.
- Para citar este artículo:** López Cardona, V. M. (2025). La existencia del teatro en Abya Yala previo a los procesos de conquista europeos. Una revisión de la definición restringida de teatro. *Artes La Revista*, 24(31), 18-65.

Título: *El tiempo de una idea*
Autora: Ligia Amparo Escobar Calderín
Técnica: Óleo sobre lienzo
Dimensiones: 40 × 20 cm
Año: 2024



ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN

LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE

Bernardo Bustamante Cardona

Doctor en Artes. Profesor asociado, Departamento de Artes Visuales, Facultad de Artes, Universidad de Antioquia. Coordinador Área Pedagógica Licenciatura, Universidad de Antioquia

bernardo.cardona@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-4897-1944>

María Clara Arenas-Sanín

Doctora en Educación. Profesora asistente, Departamento de Música, Facultad de Artes, Universidad de Antioquia. Coordinadora Licenciatura en Música, Universidad de Antioquia

mclara.arenas@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-0231-4647>

Piedad Posada Mejía

Magíster en Educación. Profesora de Cátedra, Departamento de Artes Visuales, Facultad de Artes, Universidad de Antioquia

piedad.posada@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-6724-0012>
<https://doi.org/10.17533/udea.artes.361151>

Fecha de recepción: 11/10/2023

Fecha de aprobación: 26/3/2024

Resumen

El presente artículo reflexivo busca problematizar los cambios que hubo en la didáctica de la educación artística durante la pandemia, por medio de tres unidades de análisis: “educación artística”, “sensibilidad” y “sociedad de la incertidumbre”, las cuales se cruzaron en los estudios de las respuestas de un cuestionario compuesto por 20 preguntas aplicadas a 5 docentes del área de Educación Artística y Cultural de cinco instituciones educativas públicas del distrito de Medellín y a un directivo de una universidad pública en el mismo distrito, en una matriz de doble entrada, dando como resultado lo que se ha denominado acá “tópicos correlacionales”: “instrumentos tecnológicos”, “sistema mediador”, “sistema mediado”, “sistema de saber”, “espacios físicos y virtuales”, “contexto institucional y entorno”, los cuales permitieron desarrollar las discusiones sobre los cambios en la didáctica de la educación artística en dicho periodo. Según el presente análisis, se puede concluir que los cambios producidos en la didáctica de la educación artística durante la pandemia fueron claros y sistémicos, según las relaciones develadas entre los tópicos relacionales en cada una de las categorías. Además, se puede plantear la hipótesis de que la didáctica de la educación artística después de pandemia está desfasada con respecto a su entorno y a los retos y desafíos del presente.

Palabras clave: didáctica de la educación artística, pandemia de COVID-19, sensibilidad, sociedad de la incertidumbre.

Abstract

The present reflective article aims to problematize the changes that occurred in the didactic of art education as a pedagogical practice during the pandemic through three units of analysis: “arts education,” “sensitivity,” and “societies of uncertainty.” These units intersected in the study of responses to a questionnaire consisting of 20 questions administered to five arts and cultural education teachers from five public educational institutions in the District of Medellín, as well as to a director from a public university in the same district. The data were analyzed using a double-entry matrix, resulting in what is referred to here as “correlational topics”: “technological instruments,” “mediating system,” “mediated system,” “knowledge system,” “physical and virtual spaces,” and “institutional context and environment.” These topics facilitated discussions about the changes in arts education during this period. Based on the present analysis, it can be concluded that the changes in the didactic of art education during the pandemic were clear and systemic, as revealed by the relationships among the correlational topics within each category. Additionally, a hypothesis can be proposed that post-pandemic in the didactic of art education is out of sync with its environment and the current challenges and demands of the present.

Keywords: didactics of art education, COVID-19 pandemic, sensitivity, uncertainty society.

Introducción

Desde el año 2020, cuando aún se estaba habitando el fenómeno mundial de la pandemia de COVID-19, se empezó a problematizar el sentido de la escuela y sus prácticas pedagógicas desde una perspectiva crítica, a partir de preguntas como: ¿qué es la escuela?, ¿cuál es el sentido de la enseñanza

de contenidos?, ¿cuál es el rol del maestro y de los padres de familia dentro de los procesos formativos de los alumnos?, entre otras.

Desde ese entonces hasta ahora, se han escrito muchos artículos y libros, se han realizado congresos nacionales e internacionales en torno al impacto de la pandemia y las consecuencias y oportunidades de la pospandemia en la educación y, en especial, de la educación artística. Publicaciones como “Prólogo. Educación artística en los tiempos de COVID, una oportunidad para repensar la docencia”, de Álvarez-Rodríguez *et al.* (2023); “Emergencia del arte digital en la educación artística y las artes visuales en tiempos de pandemia”, de Cárdenas (2021); “Estrategias de aprendizaje artístico y la interdisciplinariedad en tiempos de pandemia como proyecto de vida”, de Dorado Longas (2021), y “¿Qué cambiar en la didáctica de las enseñanzas artísticas en tiempos de pandemia?”, de Motos-Teruel y Navarro-Amorós (2021), han permitido reconocer la complejidad del objeto de estudio, teniendo en cuenta las diferentes maneras en las que se abordó la crisis, lo que fomentó el surgimiento de múltiples oportunidades para replantear algunos aspectos de la didáctica de la educación artística, a partir del desarrollo de herramientas y estrategias de corte interdisciplinar que garantizaran los procesos formativos en dicho período.

Esta reflexión se lleva a cabo con base en un *análisis correlacional*, el cual tiene como propósito “conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular” (Hernández *et al.*, 2010, p. 88).

Las variables o tópicos correlacionales propuestos para este análisis son: “instrumentos tecnológicos”, “sistema mediador”, “sistema mediado”, “sistema de saber”, “espacios físicos y virtuales”, “contexto institucional y entorno”, que permiten estudiar en profundidad los aspectos relevantes en el campo de saber de la didáctica de la educación artística.

El proceso investigativo se inició desde una pregunta: ¿qué cambios hubo en la didáctica de la educación artística en la pandemia? Esto permitió profundizar sobre diferentes posturas, tanto teóricas como prácticas, en las cuales un acontecimiento de tal magnitud llamó la atención sobre el contexto de diversas maneras.

En este artículo se busca problematizar la didáctica de la misma educación artística durante la pandemia, para que los cuestionamientos no queden solo en la simple formulación, sino que también susciten reflexiones que permitan desarrollar prácticas desde distintas ópticas, y teorizar sobre un fenómeno que aún requiere conceptualización.

El texto está dividido en tres apartados: en el primero se explica la metodología usada para el desarrollo de este proceso reflexivo; el segundo

desarrolla la relación entre cada una de las unidades de análisis —“educación artística”, “sensibilidad” y “sociedad de la incertidumbre”— con los tópicos correlacionales, y en el tercer apartado se plantean unas provocaciones finales a modo de conclusión.

Análisis correlacional

Para problematizar los cambios en la didáctica de la educación artística durante la pandemia de COVID-19 se desarrolló un análisis correlacional. Utilizando una matriz de doble entrada, se relacionaron unidades de análisis conceptuales con tópicos correlacionales para generar una reflexión sobre los cambios sistémicos detectados en la didáctica de la educación artística en tiempos de pandemia, teniendo en cuenta dos insumos: uno teórico, enfocado hacia las teorías que han abordado este campo de saber, y uno práctico, desarrollado a partir de la información recolectada, mediante entrevistas a maestros del área de las instituciones educativas: Institución Educativa Maestro Fernando Botero, Instituto Nacional de Educación Media José Félix de Restrepo, Institución Educativa Fe y Alegría La Cima, Institución Educativa Nuevo Horizonte Paulo VI y Colegio Empresarial San Antonio de Prado.

Las etapas de análisis fueron las siguientes:

1. Codificación inicial. Identificación de las unidades de análisis: “educación artística”, “sensibilidad” y “sociedad de la incertidumbre”; y de los tópicos correlacionales: “contexto institucional y entorno”, “sistema mediador”, “sistema mediado”, “sistema de saber”, “espacios físicos y virtuales” e “instrumentos tecnológicos”.
2. Construcción de la matriz de doble entrada.
3. Correlación cualitativa, Mapeo de las relaciones conceptuales entre las unidades de análisis y los tópicos correlacionales para identificar patrones sistémicos.
4. Interpretación reflexiva. Discusión de las conexiones observadas y su significado.

Cuando se expresa lo correlacional como posibilidad, se da a entender que se dispone de elementos que no solo se agregan, sino que también forman una estructura-sistema que tiene un significado común y mayor que la suma de sus partes. Por lo tanto, el enfoque reflexivo asume las contradicciones y supera las negaciones, para describir las relaciones que emergen como respuesta al problema de la pandemia en el campo de la didáctica de la educación artística.

En esta problematización sobre los cambios de la didáctica de la educación artística en pandemia es necesario puntualizar que se entiende la pandemia como un hecho de *cisne negro*.¹ Este término connota la ruptura de un estándar, el advenimiento de una catástrofe o acontecimiento que se sale de lo que se entiende como procesos normales. Esto engloba todas las actividades sociales e incluye cambios no predictivos en los comportamientos cognitivos y los sistemas sociales.

Se propone, entonces, siguiendo a Morin (1998a), aprehender desde la dialógica no solo las conexiones entre los elementos, sino también las transformaciones que se dan en todas las antinomias posibles.

Relaciones entre las unidades de análisis y los tópicos correlacionales

En este apartado se desarrolla el análisis correlacional entre las unidades de análisis: “educación artística”, “sensibilidad” y “sociedad de la incertidumbre” y los tópicos correlacionales: “instrumentos tecnológicos”, “sistema mediador”, “sistema mediado”, “sistema de saber”, “espacios físicos y virtuales” y “contexto institucional y entorno”, lo que permite develar los cambios estructurales que hubo en la didáctica de la educación artística durante la pandemia.

La educación artística crítica²

Al revisar el funcionamiento histórico de la educación artística dentro de la escuela como institución, se ha visto que ha habido diversas relaciones entre el maestro, el alumno y el contenido. Estas relaciones han sido variadas, precisamente por el planteamiento didáctico en el cual se han inscrito.

En el caso de Colombia, se puede percibir que, históricamente, la educación artística ha estado inscrita, según el tipo de institución, en alguno de los siguientes modelos didácticos:

- *El tecnocentrista* (logocentrista), que se ha encaminado hacia el aprendizaje técnico del arte, con un sentido de desarrollo progresivo en dificultad y con una finalidad clara de la mimesis del modelo.

1 Cafferatta, comentando el trabajo de Lorenzetti, juez de la Corte Suprema de Justicia de Argentina, dice que, en síntesis, Lorenzetti afirma que “La pandemia es una ‘corrección sistémica’ un ‘cisne negro’ nacido de un desorden previo, de una ruptura de la frontera entre la alimentación humana y los mercados de vida silvestre” (Cafferatta, 2021, p. 2).

2 Lo *crítico* se comprende como un tipo de pensamiento que es producto de la crisis, pero que se compromete a afrontarla y tratar de entenderla, para ir encontrando pistas de solución que lleven a la sociedad a superarla (López, 2019).

- *El expresivo*, orientado hacia el desarrollo de la expresividad y de la capacidad creadora, entendiendo el arte como un vehículo catártico que permite al sujeto la liberación de emociones y de sentimientos, a partir de la experiencia artística.
- *El disciplinar*, que hace una emulación de la educación superior en la educación básica, y busca crear un aprendizaje científico del arte desde el acercamiento a la historia, a la estética, a la crítica y a la producción artística.
- *El integrado*, que pretende integrar las artes (de una manera no muy clara) o a otras áreas del currículo o entre sí mismas, a partir de metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas, preguntas o proyectos.
- *El culturalista*, que busca integrar el arte y la cultura superando la noción de las *bellas artes*, expandiéndolas a la noción de *artefacto* en el marco de la cultura visual cambiante, emergente y contingente (Giráldez y Pimentel, 2011).

Cada uno de estos planteamientos didácticos ha respondido a las necesidades epocales de las instituciones como la escuela y el Estado, y particularmente después de la década de los sesenta han ido instaurándose dentro de las prácticas pedagógicas de los maestros, según su formación y las demandas institucionales, y según los lineamientos u orientaciones que han surgido desde el Estado.

Al enfocarnos particularmente en lo denominado “prepandemia”, la educación artística en las escuelas (nombrado como “sistema de saberes”) ha funcionado de diversas formas, ya que, desde la Ley 115 de 1994 —Ley General de Educación— (Colombia, Congreso de la República, 1994), con la creación de la figura del Proyecto Educativo Institucional, cada institución ha tenido la autonomía para determinar cómo poner a circular la educación artística en el plan de estudios, respetando su carácter de área obligatoria y fundamental.

En ese sentido, se pueden encontrar unas instituciones donde la educación artística ha priorizado la enseñanza disciplinar de las artes plásticas y visuales, dentro de las demás asignaturas que componen el área (música, artes escénicas y danza), brindando espacios formativos especializados (o no) en este saber; hay otras que su apuesta se inclina más hacia la música; otras (en menor proporción) que se enfocan más en las artes escénicas (teatro o danza); otras cuya apuesta es modular, es decir, se enseñan varias disciplinas por bimestres o trimestres, transitando de una a otra de manera articulada (o no); y finalmente, otras más que, al tener las condiciones ya sean de tipo económicas o de interés, le apuestan a la enseñanza de varias

disciplinas artísticas durante todo el año escolar, de manera articulada por medio del aprendizaje basado en proyectos, preguntas o problemas, o de modo independiente.

Como se puede observar, hay muchas estrategias que elimina o acoge el mediador, dentro de las alternativas que las instituciones han desarrollado para poner a circular la educación artística en sus planes de estudio, todas sujetas a presupuestos o intereses pedagógicos inscritos en sus proyectos educativos institucionales.

Al revisar los planes integrales de área de las instituciones educativas donde se recogió la información, se puede constatar que muchos de los planteamientos que allí se encuentran son ideales a alcanzar, en tanto en la materialidad de la práctica son utópicos por las mismas demandas del presente. Presupuestos como desarrollar la sensibilidad de los estudiantes, proveerlos de experiencias estéticas a partir del encuentro con el lenguaje artístico, entre otros, se leían como sueños inalcanzables antes de la pandemia, por la manera como se concebía tanto en el papel como en la práctica el lugar de las artes en dichas instituciones. Sin embargo, por las condiciones devenidas de la pandemia, se pudo comprobar que esto detonó cambios estructurales en su funcionamiento en la escuela y evidenció que aquellos planteamientos imposibles de lograr en los proyectos integrados de aula se materializaron, sin saber aún cómo.

A continuación se propone una aproximación de cómo se dieron esos cambios estructurales a partir de los tópicos propuestos.

La tríada didáctica en la pandemia: el sistema de saberes, el sistema mediador y el sistema mediado

El arte como sistema de saberes en la escuela, curricularmente hablando, antes de la pandemia provocada por el COVID-19, funcionaba de manera insular en cuanto a las otras áreas del currículo, o funcionaba como auxiliar y decorativa para eventos escolares, ferias, actos cívicos, entre otros. La pandemia detonó la necesidad de romper ese esquema y de buscar alternativas que:

1. Dialogaran con la realidad de muchos hogares que no tenían los recursos ni económicos, ni tecnológicos, ni espaciales para proveer los elementos necesarios para sostener el funcionamiento habitual de la escuela, es decir, recibir de 6 a 8 horas de docencia directa, teniendo en cuenta que, o no tenían internet, o no tenían suficientes dispositivos para que todo el núcleo familiar pudiera estar conectado en actividades asociadas al trabajo (por parte de los padres o adultos),

o al estudio (por parte de los hijos), o no contaban con los espacios para que esas actividades pudieran desarrollarse de manera exitosa.

2. Humanizaran la experiencia escolar, que se vio forzada a migrar a escenarios virtuales, provocando distancias y cambios en las formas de relacionamiento (mediación), no solo con el otro (maestro y compañeros), sino también con lo espacial y con el saber en sí.

Esta situación forzó a la escuela a hacer una revisión de las mallas curriculares, a reformular estructuralmente el sistema de saberes y propició la necesidad de cambiar la pregunta de qué se debe enseñar, en términos de contenidos, a qué necesitan “aprender” los alumnos —el sistema mediado—, en el marco de la incertidumbre frente a la vida misma.

Esta revisión implicó también preguntarse por las condiciones sociales, culturales, económicas y cognitivas de los alumnos, es decir, replantear la definición del sistema mediado y sus necesidades, problematizando cuestiones como el tiempo, la autogestión, la autonomía, y preguntarse, además, por cómo hacer que la escuela siguiera existiendo a pesar de lo que sucedía en ese momento.

Se requirió, por lo tanto, cambiar la mirada insular del conocimiento para vincularse con otras áreas, mediante la reelaboración de los sistemas de saberes, la ampliación de sus fronteras o la transgresión de sus límites, y crear comunidades de aprendizaje, al modificar las metodologías de mediación a partir de preguntas, problemas, proyectos o temas.

Este giro metodológico fue sustancial y en él se vieron involucrados los maestros. Se debió, por lo tanto, reconocer sus fortalezas y sus limitaciones desde la relación con lo tecnológico; desacomodar las prácticas conocidas y habituales, y forzar el cambio, el movimiento, en la estructura dinámica del proceso mediador. Eso, en términos de modelos de enseñanza de las artes, forzó el paso de la educación artística insular a la educación artística integrada, así como de la educación artística disciplinar a una *verdadera* educación artística y cultural, situada en el presente, que leyera las condiciones de época y se ubicara en una realidad con incertidumbre.

El rol del alumno, sistema mediado, también cambió. La motivación no fue únicamente cuestión del maestro. El alumno también tuvo que velar por mantener su interés a partir de lo que las condiciones iban mostrando. La educación artística se convirtió, para muchos, en el vehículo para narrar la realidad que se estaba viviendo, ya fuera por medio de estrategias como la bitácora de viaje hacia lo desconocido, o mediante el aprendizaje basado en problemas, convirtiendo la experiencia cotidiana en un proyecto que

buscara responder preguntas del día a día, en medio del encierro y el temor por la extinción de la vida.

Si bien la pandemia evidenció, de manera más clara, las prioridades en términos de asignaturas para las directivas escolares, que se vieron en la situación de poner en primer lugar la enseñanza y ¿el aprendizaje? de las ciencias duras, dejando a las artes y a otras asignaturas de las ciencias humanas como comodines, estas, a su vez, detonaron movimientos tácticos a partir de la práctica cotidiana, tanto del sistema mediador como del sistema mediado.

El consumo de arte, entendiéndose de manera expandida como sistema abierto que estaba modificando las fronteras, superó la noción de *bellas artes*, y se recurrió en la práctica mediadora a la inclusión del cine, la televisión, el *streaming*, las redes sociales, con los contenidos que allí circulan, los conciertos virtuales, entre otros. Lo anterior evidenció que, al ser trabajado en la escuela, el arte se convirtió para muchos en un salvavidas emocional y fue vehículo para transitar por otras actividades escolares, consolidando la ruptura de fronteras sistémicas y actividades interdisciplinarias. Esto hizo que también la noción de *contenidos* —sistema de saberes— variara, ya que el arte dejó de ser un contenido para evaluar, a ser un medio con el cual sobrevivir, con el cual conocer y reconocer realmente el entorno, por medio del que se podía expresar, manifestar y afrontar la incertidumbre que nos ahogaba.

Los instrumentos tecnológicos y su relación con el contexto institucional, con los espacios físicos y virtuales, y con el entorno

Antes de la pandemia, la relación entre los instrumentos tecnológicos y los espacios físicos para la enseñanza de las artes era de tipo utilitarista, es decir, la pantalla, el videoproector y el computador eran instrumentos opcionales dentro de las prácticas de enseñanza de las artes, ya que no todas las instituciones educativas contaban (cuentan) con los recursos económicos para proveer de aquellos a los docentes, por lo que los elementos del sistema se presentaban fraccionados. En contraste, lo análogo siempre estuvo (está) al servicio de la experiencia artística, pues se parte de la premisa de que “todo pasa por el cuerpo”; por ende, la tecnología no se articulaba al sistema mediador como instrumento o reflexión metodológica, sino que se presentaba como complemento, pero su uso no era obligatorio.

La pandemia obligó a que esta relación fuera indisoluble, se articulara de forma firme, ya que solo se podían enseñar las artes a través del uso de instrumentos tecnológicos y en espacios virtuales. El discurso educativo

anglosajón de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se hizo fuerte como única opción de relacionamiento. Sin embargo, esto visibilizó el analfabetismo de muchos docentes en el campo de lo tecnológico y lo didáctico, lo que forzó a que se autogestionara la capacitación al respecto, para poder ponerla al servicio de la enseñanza.

Los aspectos en los que se enfatizó en la capacitación es en lo referente a la creación de recursos educativos digitales que dinamizaran las prácticas; el uso de estrategias didácticas como la gamificación, a través de aplicaciones como LearningApps o Kahoot; el uso de redes sociales, como Facebook o WhatsApp, como medio de interacción; la búsqueda de materiales como libros en formato PDF, tutoriales, entre otros, cambiando la manera de comprender el rol del maestro en la escuela —redefiniéndose en sus estructuras—, al pasar de ser el enseñante a ser el mediador, el provocador del aprendizaje a través de las TIC.

La sensibilidad

Se propone, en este enfoque, una delimitación conceptual, entendiendo la *sensibilidad* “como la facultad de distinguir a través de los sentidos (vista, olfato, tacto, gusto, audición) determinados aspectos y cualidades en los fenómenos naturales, sociales o artísticos”, como aquello que promueve, “en gran medida por medio de experiencias estéticas, la capacidad de percepción en los estudiantes, otorgándoles la oportunidad de generar significados a dichas experiencias” (Ortega, 2012, citado en Arenas, 2015, p. 137).

En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación, a través del texto *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media* (Colombia, Ministerio de Educación, 2010), plantea que en la educación artística (que conceptualizamos como el sistema de saberes) se identifican tres competencias: la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación. Con respecto a la sensibilidad dice:

Al referirnos a la sensibilidad (Aesthesis) como una competencia específica de la Educación Artística, es necesario aclarar, por un lado, que no se habla de la mera sensibilidad biológica concebida como el conjunto de reacciones de los organismos frente a diversos estímulos del medio, el cual les permite su adaptación y sobrevivencia. Por otro lado, se reconoce que todos los organismos pueden experimentar en ellos y procurar en otros distintos niveles de sensibilidad.

Ahora bien, en el ser humano encontramos que, además de esta expresión biológica de la sensibilidad, existe una forma más compleja de ella que se hace evidente al afectarse y afectar a otros. Así mismo, en ella se hace presente la intencionalidad y tiene una de sus manifestaciones más acabadas en la

expresión artística. [...] De este modo, la sensibilidad es una competencia que se sustenta en un tipo de disposición humana evidente al afectarse y afectar a otros, e implica un proceso motivado por los objetos elaborados por los seres humanos en la producción cultural y artística. (p. 26)

Apoyados en esta última definición, se puede decir que la sensibilidad es una disposición evidenciada en este afectarse y afectar a los otros, e implica la dimensión corporal, emocional y la apertura al entorno.

Entendiendo que los órganos de percepción son los intermediarios entre sistema y entorno, un aspecto relevante en el proceso de la sensibilidad es el cambio que se presentó de los estímulos perceptivos durante la pandemia, por lo que se requirió, por parte del mediador, la reestructuración de los sistemas de saber, para que la sensibilidad del sistema mediado sobre los objetos cotidianos y la participación de la observación sobre los objetos del entorno generaran nuevas relaciones en el estudiante con la realidad a su alrededor. Las nuevas estrategias propiciaron una aproximación inédita a múltiples interacciones entre el sujeto y los artefactos cotidianos que lo rodeaban (Fernández, 1991-1992). En pandemia, esta reorientación de expectativas estructurales se convirtió en el motor de creación e innovación de las clases; a su vez, dicha reorientación provocó un acercamiento de otra manera y con otra mirada al entorno de los medios masivos de comunicación.

En pandemia se transformaron las interacciones entre los sistemas (mediador y mediado), es decir, una parte de la didáctica de la educación artística se vio altamente transformada, ya que la dimensión corporal y emocional de los estudiantes se presentó en un contexto de realidades paralelas, pues los estudiantes vivían, por un lado, la realidad física, y por otro, la realidad digital. Los estímulos paralelos no lograron, en primer momento, ser mediados por el docente; por lo tanto, podría decirse que no tuvieron herramientas para un abordaje de la mediación emocional, que es componente de la sensibilidad.

Lo anterior se complejizó y requirió que se construyeran estrategias que aportaran al cuidado de la salud mental del sistema mediado (estudiante), con acompañamiento de equipos psicosociales, y se procedió a realizar diferentes tipos de actividades individuales y colectivas en las cuales se privilegiaran la estabilidad emocional. De este modo se realizó una reestructuración en los objetivos de los saberes mediados.

La educación emocional no estaba en el currículo oficial, pero la alta desertación en medio de la pandemia disparó la preocupación de los entes gubernamentales, y fue este el momento en que las artes ocuparon un lugar preponderante en la ayuda a los estudiantes para encontrar un sentido ante la incertidumbre. Se llevó a cabo, entonces, una reestructuración de

las prácticas de mediación y una reorientación de los objetivos por alcanzar. Una de las enseñanzas más contundentes es que los estudiantes requirieron un acompañamiento profesional en cuanto a lo emocional; para esto se demandó el fortalecimiento institucional de equipos profesionales de apoyo psicosocial.

Como se puede observar, la sensibilidad implica la dimensión corporal en la experiencia de la educación artística, y es en este sentido que algunos docentes, entrevistados por los autores del artículo durante la pandemia, opinaron que la sensibilidad fue atravesada desde condiciones de incertidumbre y esto afectó las relaciones de mediación entre los estudiantes y los profesores.

En el tópico correlacional “instrumentos tecnológicos” se pueden nombrar varios aspectos, ya que lo que se presentó no fue solo un vínculo digital, sino también un vínculo pedagógico y emocional, los cuales generaron una necesidad de tener, por parte del mediador y del mediado, un dominio sobre saberes que no se habían incluido con profundidad en la escuela regular, como el uso de tecnologías de forma cotidiana y permanente, que produjo un efecto que se puede denominar “sujetos de pantalla”, condición que adoptó el sistema mediado en una reconfiguración de sus relaciones con el entorno.

El uso permanente de plataformas y medios digitales evidenció la necesidad directa de tener un nivel alto de dominio y conocimiento pedagógico de las tecnologías como instrumentos mediadores; sin embargo, la realidad del momento fue su uso improvisado, tanto por el sistema mediador como por el mediado. Se hizo necesario, por lo tanto, tratar de entender, por parte del sistema mediador, que los sistemas mediados (estudiantes) son nativos digitales, por lo que los docentes se vieron enfrentados a nuevos retos y a una reestructuración de sus propios saberes.

En el tiempo referido, se propuso que las escuelas se percibieran como *ecosistemas digitales*. Pérez y Ruiz (2020) definen un *ecosistema digital* como “un conjunto de plataformas en línea, recursos educativos digitales, comunidades virtuales y entornos de aprendizaje colaborativos” (p. 77). Dicha expresión se pensó como una política de trabajo desde las directivas y desde los lineamientos ministeriales; pero los docentes, como sistema de mediación, recibieron los impactos de la realidad incierta y se sometieron a largas horas de pantalla, con dos tipos de labores: las pedagógicas, que también incluyen las didácticas y educativas, y las administrativas, que se intensificaron, pero no adoptaron el aprendizaje colaborativo, ni las comunidades virtuales de aprendizaje.

Además, las condiciones devenidas por la pandemia propiciaron espacios de exclusión por asuntos económicos y sociales, que la misma escuela no

pudo resolver. No todos los estudiantes tuvieron los instrumentos tecnológicos para estar insertados en los procesos formativos y muchos de ellos no tenían la capacidad instalada tecnológica en sus hogares —pues muchas familias tuvieron que priorizar entre comprar alimentos o pagar internet—, lo cual ponía en crisis todo el proceso de mediación, no solo los saberes, sino también los canales de comunicación, que son básicos en esta relación entre sistema mediado y sistema mediador, rompiendo, por lo tanto, el vínculo de la información.

Como dice la teoría de sistemas presentada por Bertalanffy (1982), los sistemas presentan una resistencia al cambio. En algunos casos, la desestabilización sentida por los mediadores ocasionó renunciaciones del cargo; en otros, requirió pagos adicionales a terceros para que realizaran los trabajos relacionados con el cargo y, en el mejor de los casos, los docentes se apropiaron del desafío tecnológico y se propusieron conocer las herramientas y explorar y crear contenidos digitales, rehaciendo sus estrategias de mediación y sus propias estructuras de saber. Lo anterior exigió rediseñar las acciones didácticas a partir de la reconfiguración de los saberes pedagógicos y, por lo tanto, actuar de acuerdo con el entorno de incertidumbre expresado por el efecto pandemia.

En resumen, la escasez de los recursos, la estrechez de los espacios y las dificultades en la comunicación afectaron la sensibilidad en su dimensión corporal, emocional y la apertura al entorno.

Sociedad de la incertidumbre

Desde la teoría de sistemas complejos, que abarca conceptos como *energía, materia e información; entradas, elaboración y salida de la información; comunicación entre sistema y entorno*, la *incertidumbre* se puede entender como un efecto de la comunicación y lo contrario de la información. Además, se puede considerar la información como el vínculo entre sistema y entorno, como también entre sistema mediado y sistema mediador.

El sistema abierto comparte información con el entorno, y esta puede ser considerada como una probabilidad y asimismo es necesaria para la toma de decisiones. También es posible asumirla como *negantropía*, es decir, como una estructura ordenada, estructurante y estructurada, como una entrada que proviene del entorno al sistema en forma de entropía negativa. Al respecto, dice Bertalanffy (1982):

En todos los procesos irreversibles la entropía debe aumentar. Por tanto, el cambio de entropía en sistemas cerrados es siempre positivo; hay continua destrucción de orden. En los sistemas abiertos, sin embargo, no solo tenemos

producción de entropía debido a los procesos irreversibles, sino también entrada de entropía que bien puede ser negativa. (p. 41)

Entendida de esta manera, la *neganropía* es un concepto que correlaciona orden e improbabilidad. En el mundo real, lo más probable es el desorden, pero aun así se pueden obtener del entorno flujos de entropía negativa o información. Entonces, la incertidumbre depende de una expectativa del sistema frente al entorno, expectativa que proviene de su propia estructura y de una baja probabilidad de información que surge del entorno.

Aplicando al caso de la didáctica de la educación artística, podría decirse que la relación entre sistema mediado y sistema mediador se produce por el intercambio de información, pero esta no es un contenido solamente, sino un proceso en el cual se intercambia orden o neganropía, es decir, el sistema mediado gana orden —información— en el intercambio, sin que el sistema mediador pierda esa información.

Así, la incertidumbre se puede considerar como una distinción que realiza el sistema entre las expectativas propias del sistema y la oferta de información de su entorno, ya que existen unas propiedades del sistema, entre ellas su independencia, y unas propiedades del entorno, que se definen por sus fluctuaciones. Pero las fluctuaciones del entorno no responden a las expectativas del sistema, por lo que el sistema crea una tensión entre sus expectativas y la información recibida. Sostienen Beato *et al.* (2001) que la incertidumbre (desde el punto de vista del sistema) puede considerarse como el aspecto relevante del entorno.

Las variables del entorno pueden ser llamadas las “variables de fluctuaciones”, las cuales implican información y desorden, siendo lo más posible el desorden, ya que las fluctuaciones están relacionadas con los cambios inesperados, inciertos y posibles del entorno, y pueden ser de mayor o menor injerencia en las expectativas del sistema. Lo que se espera es que el sistema, los seis componentes, tengan la capacidad de anticipación ante el impacto de las acciones y la movilidad del entorno.

Desde nuestro punto de vista, el *macrosistema* de la didáctica sería una serie de tópicos correlacionales que se han elegido para entender los aspectos teóricos y los encontrados en la experiencia en el momento de la pandemia. Estos tópicos no se plantean como unidades separadas, sino como un conjunto que funciona como sistema, pues si uno de los tópicos cambia, cambia el sistema, como también si cambian las relaciones (los pesos correlacionales o posiciones en la red de relaciones), se afecta también el sistema.

En sus seis componentes, en pandemia, el sistema reacciona ampliando sus diferencias con el entorno hegemónico que había prevalecido, ya que antes de pandemia, el contexto institucional respondía a otros riesgos; la sociedad

presentaba valores hegemónicos que habían establecido las élites, en una sociedad —prepandémica— en la que se reforzaron ciertas variables, como la salud general, la economía de mercado, la apropiación de tecnologías como acompañante de las actividades escolares y la libertad de movilidad física. Pero estas variables fueron puestas en jaque en la pandemia. La reestructuración de la didáctica de la educación artística emerge como una respuesta ante los cambios del entorno, frente a las fluctuaciones y los cambios repentinos ocurridos en la pandemia en el año 2020.

Uno de los factores que se vio más afectado por la incertidumbre es el sistema mediador, que, por un lado, debe mantener las relaciones institucionales vigentes y, por otro, desarrollar nuevas estrategias para la comunicación por medio de tecnologías que no habían sido integradas en su actividad diaria, ni estudiadas sus efectividades como tecnologías educativas masivas. El acceso a las tecnologías, por parte de los mediadores, fue paradójico, un salto a una actualidad de la sociedad en red y sociedad de la información, pero sin una preparación previa, lo que lleva a frustraciones y prácticas no especializadas de mediación y a un estado de angustia emocional.

En cuanto al sistema mediado, hay una ampliación con factores que no se habían estudiado, entre estos, los entornos familiares utilizados como extensión de aula. El sujeto de pantalla, el sistema mediado, actúa en un espacio ampliado de la escuela, en los espacios íntimos, ya que muchos estudiantes reciben sus clases en casa, en la sala, en el comedor, en la pieza de dormitorio; se presenta, por lo tanto, la escuela expandida, un sistema expandido de mediación basado en lo digital. Varios trabajos de artes se han realizado sobre este entorno cercano del estudiante, sobre los espacios familiares y cotidianos en pandemia y sobre el uso de las tecnologías en la producción de tareas artísticas.

El efecto de mantener conectados a los sistemas mediados y mediadores pudo ser analizado en dos direcciones: el modelo de mediación es eficaz y mantiene sus retroalimentaciones negativas para lograr los objetivos; o es ineficaz y se produce la disolución de los objetivos de mediación, con sus constantes desfases en cuanto a los objetivos deseados. Es decir, en la iniciativa de mantener conectadas a las partes, la incertidumbre crece, afectando las posibles estructuras emocionales y cognitivas de los sujetos mediados y medidores que no encuentran adecuadas las estrategias didácticas.

En este caso (los problemas didácticos en pandemia), el sistema mediado ha recibido del entorno una serie caótica de información, y no tiene recursos estructurales adecuados, o sea, sus expectativas tienden a ser desacertadas con respecto al entorno, lo que hace que sus comportamientos sean erráticos. En pandemia, el sistema de saberes regulados y expresamente relacionados con intereses del entorno tuvieron una resignificación, ya que

se requirió preguntar por su pertinencia, no solo en lo referente a vivir en la incertidumbre, sino también en cuanto a preparar a los estudiantes para la vida en la sociedad cambiante y acelerada, en una sociedad altamente digitalizada y posiblemente en crisis como estado recurrente. Al respecto dice Morin sobre la crisis: “La crisis es siempre una regresión de los determinismos, de las estabilidades y de las constricciones internas en el seno del sistema, es siempre, por tanto, una progresión de los desórdenes, de las inestabilidades y de los riesgos” (Morin, 1998b, p. 164).

También es posible que el sistema de saberes, los campos disciplinares que se habían consolidado en la escuela, entraran en crisis al no estar correlacionadas con las exigencias del medio, ni con los tiempos y espacios escogidos para la labor docente y, sobre todo, con los intereses del momento. Se inicia una época de interdisciplinariedad, rupturas estructurales de límites de saber, mediaciones por problemas y espacios para la reflexión y la sensibilidad en la educación artística. En intrínseca relación, el sistema mediador y el sistema de saberes se debieron adaptar a los cambios, y así posibilitar que las tensiones y la incertidumbre fuesen pensadas con estrategias que acogieran tanto lo racional como lo sensible, es decir, tanto los saberes de las ciencias como de las artes.

La incertidumbre que se vivió en pandemia impulsa a que los espacios físicos de la escuela se transmuten en espacios virtuales, pero esta transmutación —ya prefigurada anteriormente— expone de manera abierta la condición de sociedad en red (Castells, 2001) y el sujeto de pantalla. Desde este momento, este último emerge para quedarse, como uno de los cambios que se producen en cuanto a lo relacional interpersonal, y en cuanto a la disolución de un espacio compartido analógico, para priorizar un espacio digital de relaciones, un espacio de mediación poco explorado, un espacio virtual de mediación y de construcción de experiencias inciertas.

Respecto a los instrumentos tecnológicos, se debe tener en cuenta que antes de la pandemia, se consideraban un accesorio, no estaba integrados estructuralmente, o solo eran acompañantes de los procesos de enseñanza aprendizaje; en nuestros entornos no se había integrado ampliamente la pedagogía mediada por tecnologías. Por lo tanto, en momentos de pandemia, los instrumentos tecnológicos pueden ser un condicionante para mayor incertidumbre, ya que estos fueron una respuesta al acontecer social relacionado con la imposibilidad de las comunicaciones analógicas; sin embargo, las prácticas tecnológicas entrañan mayor dificultad en la comunicación, no solo en el sentido técnico: caída de la comunicación, interferencias de ruido en el intercambio, sino también por la dificultad de transmitir las informaciones no verbales, la *performance* presencial de los docentes y el vínculo afectivo.

Dice Luhmann (1998, p. 156), respecto de la comunicación, que esta es muy improbable. Para él, la comunicación no es una simple transmisión de información, ya que requiere escoger la información, el acto de darla a conocer, el acto de entenderla. Estos son procesos más complejos de lo que se había pensado. Por lo tanto, el artefacto comunicativo digital que se impone en la pandemia multiplica los factores y las posibilidades de la incompreensión en la comunicación, ya sea en la manera de darla a conocer o en los modos de entenderla, con un grado de insuficiencia en el retorno de la comprensión por parte del sujeto de pantalla —sistema mediado—. El instrumento tecnológico, por lo tanto, proporciona mayor incertidumbre a la incertidumbre de la información.

Mantener la identidad de la escuela en el tiempo de la incertidumbre, que aún no ha terminado, precisa mantener un conjunto de propiedades necesarias y suficientes en la estructura y la composición, y en la estabilidad y la fragilidad en las relaciones correlativas, de tal manera que se puede entender que si el entorno es fluctuante, incierto, el sistema varía de identidad, para alejarse de las fuerzas del entorno que lo pueden absorber en la incertidumbre y la entropía (técnicamente en el equilibrio termodinámico).

Al acabar el periodo crítico de la pandemia, el contexto institucional en su totalidad había sido afectado, pero en pospandemia no se mantienen los cambios de estructuras, no se asumen las transformaciones, pues, al retornar a la “normalidad”, el sistema educativo y la escuela consolidan los *feed-back* negativos, las condicionantes restrictivas, la búsqueda de estabilidad, el retorno a lo “normal”; en pocas palabras, prima la homeostasis. Sostiene Delgado (2002):

[...] hemos afirmado reiteradamente que todo sistema abierto tiende hacia un estado estable, situación en la que sus variables de estado son atraídas hacia un valor, o en torno a un valor medio que garantiza su viabilidad y sostenibilidad a lo largo del tiempo. Pero ante perturbaciones externas, tanto más cuanto más frecuentes sean, si se utiliza la [...] vía, no defensa pasiva, no defensa activa, sino la inducción de procesos adaptativos, la capacidad del sistema para adaptarse a las nuevas circunstancias, supone el abandono temporal del estado estable, en busca de uno nuevo, basado en nuevos parámetros. (p. 216)

La escuela, por un tiempo, se adaptó a las nuevas circunstancias; luego del retorno a la “normalidad”, tomó la vía defensivo pasiva, en la cual las regulaciones se establecieron teniendo en cuenta unas variables que presuponen una estabilidad prepandémica, y un acogimiento de la sociedad tradicional. Sin embargo, en la actualidad, se debe considerar que la sociedad mundial está atravesando cambios en múltiples aspectos, entre ellos, las condiciones

de la sociedad del conocimiento y la sociedad en red, aspectos para los cuales la escuela, el sistema educativo, no estaban preparados, y se utilizó la pandemia para procurar procesos de adaptación a los cambios; pero luego de pasar las primeras crisis, se accionaron estrategias neutralizantes, tratando de anular los efectos agresivos del entorno. No obstante, este último sigue siendo caótico y con múltiples fluctuaciones, siendo que vivimos en una sociedad de la incertidumbre.

Provocaciones finales

Según el análisis desarrollado, se puede concluir que hubo cambios en la didáctica de la educación artística durante la pandemia. Desde la educación artística hubo una reconfiguración estructural de los sistemas de saberes, el sistema mediador y el sistema mediado, que permitió la implementación de dos modelos para la enseñanza de las artes: el integrado, al proponer relaciones con otras áreas de plan de estudios, y el culturalista, al relacionar los contenidos disciplinares con el contexto y la cultura.

En cuanto a la sensibilidad, el enfoque perceptivo fortaleció la relación del sujeto con su entorno familiar y personal, a través de ejercicios artísticos que vincularon objetos y hábitos cotidianos y generaron espacios de creación y socialización respecto al arte.

Por otro lado, hubo un aumento de la consciencia corporal a partir de las estrategias didácticas implementadas, que propusieron que el sujeto, a pesar de estar vinculado a su proceso educativo mediante la pantalla, pudiera dinamizar las relaciones con su cuerpo y sus sentidos.

Finalmente, por la pandemia, hubo una afectación a la emocionalidad, y el área de educación artística permitió un desarrollo de la sensibilidad, al servir como mediadora de la expresión de las inquietudes internas y externas, y como potenciadora de la creatividad y de la resolución de problemas.

En lo que atañe a la incertidumbre, se puede concluir que la introducción de todos los mecanismos y las tecnologías que se integraron como artefactos mediadores absorbidos desde la sociedad introdujeron más incertidumbre.

La relación que se encontró en cada uno de estos cambios se visibilizó a través de la didáctica, entendida esta de manera expandida, ampliando la mirada clásica de la tríada didáctica —maestro, alumno, contenido— a una mirada contemporánea de sistema mediador, sistema mediado y sistema de saber, poniéndolos en relaciones con instrumentos tecnológicos, espacios físicos y virtuales, y contextos institucionales, enmarcados en un entorno social y ecológico.

Para cerrar, se proponen las siguientes hipótesis: los cambios nombrados se diluyeron en el periodo pospandémico que aún estamos viviendo; en contraste, los cambios producidos en la sociedad permanecieron, lo que permite afirmar que la didáctica de la educación artística, después de pandemia, está desfasada con respecto a su entorno y a los retos y desafíos del presente.

Referencias

- Álvarez-Rodríguez, D., Merillas, O. F. y López-Fernández Cao, M. (2023). Prólogo. Educación artística en los tiempos de COVID, una oportunidad para repensar la docencia. En M. D. Álvarez Rodríguez, O. Fontal Merillas, M. López Fernández-Cao (Eds. lit.), C. P. Báez, N. Avila Valdés, T. Ballesteros Colino, P. L. Castro Martín (Coords.), *Educación artística en la era COVID. Semillero EdART de experiencias docentes* (pp. 5-8). Editorial Universidad de Granada.
- Arenas, M. C. (2015). *La formación docente en artes: análisis de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística y Cultural: Música, Universidad de Antioquia (2000-2012)* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional del Rosario. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12478/6/ArenasSaninClara_2015_Formacion-DocenteArtes.pdf
- Beato, M., Bueno, G., López Barneo, J., Marina, J. A., Mora, F., Rees, M., Rubia, F.J., Varela, F. y Wagensberg, J. (2001). *Complejidad e incertidumbre. Nuevas ideas para la inteligibilidad de las formas vivas*. Ediciones Nobel S. A.
- Bertalanffy, L. (1982). *Teoría general de sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Bustamante, B. (2021). *Interacciones entre arte y pedagogía, un estudio sistémico que relaciona instituciones educativas, colectivos y programas de formadores, bajo el paradigma de la complejidad*. Tesis doctoral. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/29554>
- Cafferatta, N. (2021). El cisne “negro” ambiental: enseñanzas que nos deja la pandemia (desde el punto de vista ambiental). *Bioderecho.es*, (11), 1-21. <https://doi.org/10.6018/bioderecho.437061>
- Cárdenas-Pérez, R. E. (2021). Emergencia del arte digital en la educación artística y las artes visuales en tiempos de pandemia. (*pensamiento*), (*palabra*). *Y Obra*, (25), 118-139. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/revistafba/article/view/13066>

- Castells, M. (2001). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1. *La sociedad red*. Siglo XXI.
- Colombia, Congreso de la República. (1994). Ley 115, por la cual se expide la Ley general de educación (febrero 8). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Edu_Artistica_Basica_Media.pdf
- Delgado, G. (2002). *Análisis sistémico. Su aplicación a las comunidades humanas*. CIE Inversiones Editoriales Dossat.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia* (2.^a ed.). Paidós.
- Dorado Longas, S. I. (2021). Estrategias de aprendizaje artístico y la interdisciplinariedad en tiempos de pandemia como proyecto de vida. *Educación y Ciudad*, (41), 189-210. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2634>
- Fernández, M. A. (1991-1992). La repetición y la sensibilidad contemporánea. *Anales de Historia del Arte*, (3), 277-296. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=125534>
- García, R. (2008). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.
- Giráldez, A. y Pimentel, L. (Coords.). (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=864159>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Kaplan, C. (2021). La implicación afectiva en tiempos de pandemia y postpandemia. Educar para una sociedad de reciprocidades. *Revista Anales de la Educación Común*, 2(1-2), 104-113. <http://hdl.handle.net/11336/166405>
- López, J. (2019, septiembre 3). *Educación y pensamiento crítico*. Ladobe. <https://www.ladobe.com.mx/2019/09/educacion-y-pensamiento-crisico/>
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Anthropos.

- Llanos, M. (2020). Arte, creatividad y resiliencia: recursos frente a la pandemia. *Avances en Psicología*, 28(2), 191-204. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n2.2248>
- Martínez, M. (1996). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. Editorial Trillas.
- Morin, E. (1998a). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (1998b). *Sociología*. Tecnos.
- Motos-Teruel, T. y Navarro-Amorós, A. (2021). ¿Qué cambiar en la didáctica de las enseñanzas artísticas en tiempos de pandemia? *Didacticae. Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (10), 109-125. <https://doi.org/10.1344/did.2021.10.109-125>
- Pérez Mallea, I. y Ruiz Ortiz, L. (2020). Ecosistemas digitales de aprendizaje: un diseño para la Universidad de las Ciencias Informáticas. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 13(4), 77-88. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8590264.pdf>
- Prieto Sánchez, M. D. (1989). *Modificabilidad cognitiva y PEI*. Bruño.
- Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., Agüero, M., Hernández, A., Benavides M., Rendón, V. y Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-25. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Valencia, E. (2019). *La experiencia sensible como proceso pedagógico a través de las artes visuales en niños, niñas y jóvenes en la Fundación Cecucol*. [Monografía análisis de experiencias]. Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/ebab0ae8-94c8-4dda-b23a-de07bac4fe41/content>
- Para citar este artículo:** Bustamante Cardona, B., Arenas-Sanín, M. C. y Posada Mejía, P. (2025). La didáctica de la educación artística en tiempos de incertidumbre. *Artes La Revista*, 24(31), 68-88.

Título: *Embriaguez y belleza*
Autora: Ligia Amparo Escobar Calderín
Técnica: Grafito y color sobre papel
Dimensiones: 20 × 15 cm
Año: 2024



EL RIZOMA, UNA MÁQUINA PARA PENSAR, COMO ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA *

**The rhizome, a thinking machine as a strategy
for didactic innovation in the classroom**

Juliana Marín Taborda

Magíster Artes Visuales

Docente Universidad de Antioquia, manager del proyecto Europeo TransMigrARTS

Juliana.marint@udea.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-2397-4425>

<https://doi.org/10.17533/udea.artes.361153>

Fecha de recepción: 11/10/2023

Fecha de aprobación: 8/2/2024

Resumen

El objetivo de este artículo es hacer una reflexión analítica acerca del rizoma deleuziano-guattariano como posibilidad maquínica del pensamiento, para abordar, de manera creativa, contenidos teóricos en el aula. Este engranaje teórico se confronta mediante la sistematización de la experiencia realizada con diez estudiantes de la Universidad San Buenaventura, Sede Bello, Antioquia, participantes del curso “Fundamentos curriculares de la educación artística y cultural”, desarrollado durante el primer semestre del 2023. El objetivo del curso fue indagar los postulados pedagógicos y educativos de destacados pensadores que hacen parte de la teoría crítica. En el aula trazamos como ruta didáctica los mapas rizomáticos, a través de los cuales, a manera de graña, fue posible crear y recrear el pensamiento de dichos

* Algunas de las consideraciones principales de este artículo surgen de la investigación doctoral en curso titulada “Perforar la estética: acontecer desde la investigación-creación para el surgimiento de mundos posibles”. Otras reflexiones surgen de los aprendizajes e investigaciones realizadas en el transcurso de la convocatoria “Estrategias Didácticas Innovadoras en Educación Superior del 2023”, de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia y del programa Ude@, a través del proyecto “Aula transdisciplinar”.

autores. Esta exploración convirtió el aula en un espacio cartográfico, donde el pensamiento estuvo siempre en movimiento y constituyó una estrategia didáctica innovadora, mediada por herramientas digitales, lecturas, debates e investigación, y en donde los estudiantes se perfilaron como constructores activos del conocimiento, en acciones de trabajo grupal e individual. Con esta herramienta se busca contribuir al enriquecimiento de las posibilidades de generar interacción entre los estudiantes y el conocimiento.

Palabras clave: didáctica, innovación didáctica, metodologías alternativas, rizoma.

Abstract

The aim of this article is to make an analytical reflection on the Deleuzian-Guattarian rhizome as a machinic possibility of thought, in order to approach, in a creative way, theoretical contents in the classroom. This theoretical gearing is confronted through the systematization of the experience carried out with ten students of the Universidad San Buenaventura, Sede Bello, Antioquia, participants of the course 'Curricular foundations of artistic and cultural education', developed during the first semester of 2023. The aim of the course was to investigate the pedagogical and educational postulates of prominent thinkers who are part of the critical theory. In the classroom, we traced rhizomatic maps as a didactic route, through which, in the form of graphs, it was possible to create and recreate the thinking of these authors. This exploration turned the classroom into a cartographic space, where thought was always in movement and constituted an innovative didactic strategy, mediated by digital tools, readings, debates and research, and where the students emerged as active constructors of knowledge, in group and individual work actions. This tool seeks to contribute to the enrichment of the possibilities of generating interaction between students and knowledge.

Keywords: didactics, didactic innovation, alternative methodologies, rhizome.

Introducción

Comprender la articulación de las necesidades de los estudiantes y los tiempos en los que se desarrolla nuestra sociedad actual no resulta tarea fácil; ya mencionaba Zygmunt Bauman (2007) sobre el mundo volátil de la modernidad líquida, que “parece un artefacto proyectado para olvidar más que un lugar para el aprendizaje” (p. 27). Otra metáfora que representa la aceleración actual del mundo es visualizarlo como una “flecha sin sentido, cuya dirección apunta hacia un estado de lucidez o luminosidad permanente, atento, focalizado, puntual, que no pierde tiempo en acciones o gestos desprovistos de provecho o utilidad” (Skliar, 2018, p. 16).

El problema que menciona Skliar nos lleva a un drama que se vive en las aulas de clase de todo el país y a preguntarnos cómo es posible capturar la atención de los estudiantes cuando “la velocidad es tanta que lo dicho no permanece” (Skliar, 2018, p. 16). En algunos casos, dentro de las aulas de clase lo dicho no permanece, porque pareciera que el conocimiento que debe

adquirir el estudiante y que está planteado en los currículos presenta una desconexión con el mundo real, o en otras palabras, lo que se enseña no es lo que aprenden los estudiantes (Acaso, 2013). Por lo tanto, retomando la reflexión anterior, pareciera que dicho conocimiento no es útil y lo que es útil para trabajar es la adquisición de un diploma, no el saber ni las capacidades que se obtienen en los salones de clase.

En el caso de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad San Buenaventura, al ingresar al aula en el primer semestre de 2023, la pregunta que surgió al revisar el microcurrículo fue cómo hacer para que los estudiantes disfrutaran estudiar la biografía de un autor, leer la *Teoría de la acción comunicativa*, de Jürgen Habermas, o la *Pedagogía del oprimido*, de Paulo Freire, sin que los conceptos, por no ser siquiera de hace 3 años, les parecieran obsoletos. ¿Cómo debe proceder el docente cuando el estudiante, ante la propuesta de leer en el curso, responde: “Profe, yo me le leo el primer libro, el segundo y hasta el tercer libro, pero eso no significa que esté entendiendo o que esté aprendiendo, y menos divirtiéndome”? (Comunicación personal, 18 de febrero, 2023). ¿Será que leer está en desuso para los jóvenes de hoy en día, o será, más bien, que hay que generar nuevas formas de movilizar el pensamiento en la actualidad?

El profesor Miguel Ángel Ruiz García, en una conferencia del II Congreso Nacional de Instituciones de Educación Superior llevada a cabo en la Universidad de Antioquia, resaltaba que estamos en una situación particular en la que se requiere mucha creatividad para saber transmitir el conocimiento; lo que se precisa es de un arte que involucre diferentes agentes y actores para poder habitar la saturación, la incertidumbre y la indeterminación de sentido (notas de la autora, a partir de Ruiz García, 2022).

No es posible dejar a los jóvenes la responsabilidad de este tipo de retos y crisis que tiene la educación actualmente. No obstante, Félix Guattari, en una conferencia en 1991, enfatizaba en que

[...] no podemos partir de una vectorización simple, de manipulación de producción de subjetividades y de una pobre sociedad víctima de la situación. Porque sí es víctima, pero al mismo tiempo es agente. Tenemos los medios y las quimioterapias que merecemos, de cierta manera. (Chaosmose videos, 2022, 11m55s)

Frente a esto, es necesario establecer un punto de consenso: es responsabilidad de todas y todos buscar una recomposición de las formas de generar, apropiar y divulgar el conocimiento.

Es natural que para muchos estudiantes pueda parecer anticuado leer, y que, incluso, siguiendo a Guattari (1979), haya cosas que simplemente les

cuesta comprender, porque no están adaptados *molarmente* para ellas; de allí que el autor señale que debemos recomponer los modos de subjetivación incluso hasta el *nivel molecular*¹ (p. 15). Así como para muchos docentes es complejo vincularse al entramado de redes y lenguajes digitales que existen actualmente, para los jóvenes puede ser complejo sentarse un fin de semana a devorar un libro, más aún después del gran *boom* causado con los medios digitales en Colombia durante y después de la pandemia. Según Rosgaby Medina (2022), entre el 2012 y el 2022 la población colombiana aumentó el 12 % en el uso de dispositivos móviles, es decir, una sumatoria de 5,5 millones de nuevos usuarios de estos equipos. Solo entre el 2021 y el 2022 se crearon 2,8 millones de nuevos perfiles en redes sociales, dejando un total del 82 % de la población colombiana activa en redes sociales, en un uso de hasta 10 horas diarias por persona.

Definitivamente, hay un reto de mantener la concentración y el interés en clase. Hay que generar estrategias que sean mediadoras y alfabetizadoras del uso de herramientas digitales para construir pensamiento y no solo para recibirlo y hacerlo circular, puesto que este hecho vuelve a la sociedad pasiva en cuanto a la toma de decisiones. Con respecto a esta pasividad, Aguadeg *et al.* (2022) señalan que “Los jóvenes demuestran competencias desde el punto de vista instrumental, pero adolecen de capacidad crítica, a la vez que de un uso ético y comprometido de medios y tecnologías” (p. 26). A su vez, Castillo Sánchez y Gamboa Araya, (2012) plantean otros desafíos a la educación, como la falta de adecuación de esta al contexto donde habitan los estudiantes, el modelo educativo basado en la adquisición de “saberes”, los sistemas centralizados que limitan la autonomía, la falta de infraestructuras y equipos, y el deterioro de la profesión docente. Otro factor que complejiza la interacción de docentes y estudiantes en el aula es el aumento significativo en la cantidad y diversidad de estudiantes, tanto en términos cuantitativos como cualitativos (Rosales López, 2000). Básicamente, hay una desatención generalizada hacia los problemas concernientes a la educación.

La imposibilidad que tiene un docente de modificar lo macro del problema educativo no significa que en las aulas no se puedan ir dando puntadas que perfilen la adquisición de saberes mediante estrategias didácticas afines los “jóvenes de hoy en día”, no porque el profesor deba satisfacer las inconformidades de estos respecto a las instituciones, sino porque la labor docente requiere pasión y compromiso por parte de quien la ejerce; de allí que la actualización constante sea necesaria.

1 Por “molar”, el autor se refiere a la identificación y jerarquización de la vida a través de la codificaciones en términos de identidad y normativas que realizan las estructuras rígidas y fijas. Por “molecular” se refiere a los niveles micro, individuales o colectivos, que crean nuevas y múltiples relaciones entre realidad y abstracción, con efectos de resonancia y maleabilidad en las relaciones sociales (Guattari, 1979; traducción de la autora).

Ser docente es estar implicado con el otro. No se trata de satisfacer el ego individual de ser quien “da” un conocimiento a otra persona, sino de ser quien inspire a otros a construir mundos para su vida personal y colectiva. No se habla acá de construir sujetos cerrados en disciplinas de conocimiento, pues no es ese tipo de docencia la que confluye con la propuesta que aquí se esboza. El aula de clase no debería ser un lugar donde el docente se pare frente a un grupo de estudiantes a luchar con sus formas de existencia; hay también que escucharlos, hay que mediar entre las necesidades de las poblaciones estudiantiles, las del docente y las de los contenidos de los cursos, de manera que estos últimos resulten en beneficio y enriquecimiento de la vida académica, profesional y personal de los jóvenes en formación.

Teniendo este problemático panorama en cuenta, este artículo presenta una estrategia didáctica, fundada en la filosofía y las investigaciones activas de la autora,² en donde, a través del rizoma como máquina para pensar, se componen líneas para la recomposición crítica del pensamiento.

El artículo se despliega en un engranaje teórico que abarca tres ideas claves: didáctica, innovación didáctica y el rizoma como máquina para pensar. Inicialmente, se realiza una breve historiografía del concepto de *didáctica* para ofrecer la postura que se prioriza en este texto. Luego, se profundiza en el concepto de *innovación educativa y didáctica*. Después, se conceptualiza sobre el *rizoma como máquina para pensar*, al mismo tiempo que se abre la reflexión sobre una estrategia didáctica basada en los mapas rizomáticos.

Estos aspectos teóricos se visualizan en el siguiente apartado, titulado “Rizomatizar el pensamiento en el aula. Aplicación de mapas rizomáticos y resultados”, para dar paso finalmente a las conclusiones en el texto. Las figuras que aparecen ilustran las diversas formas en las que los estudiantes crearon mapas rizomáticos del pensamiento y van acompañadas de las reflexiones que suscitó el curso a través de esta estrategia didáctica de manera general. Se invita al lector a explorar los links que las acompañan para ampliar sus reflexiones acerca de la propuesta que aquí se esboza.

El rol de la didáctica en el proceso de aprendizaje

Este concepto se ha ido transformando con el tiempo, como lo menciona Joan Mallart (2001, p. 5): desde la Grecia clásica y la Edad Media, la didáctica era un adjetivo que hacía referencia a un género literario con el que se pretendía enseñar algo; como ejemplo: *Las geórgicas* de Virgilio o los *Diálogos* de Platón y Séneca, o ya entre 1331 y 1335, con *El conde Lucanor*, en el que se presentan reflexiones morales acerca del actuar.

2 Para visualizar otras aplicaciones del mapa rizomático en la investigación, véanse Marín Taborda (2024a, 2024b).

Por su parte, ya Juan Amós Comenio, en su obra *Didáctica magna*, escrita en 1657, habla de la didáctica como método gradual y secuencial desde una perspectiva filosófica y antropocentrista, aunque basada en los ciclos de la naturaleza, donde se forma al ser humano según sus necesidades acordadas por la Voluntad (Comenio, 1998). Comenio establece una serie de lineamientos (una educación universal, donde se va de lo simple hasta la abstracción, haciendo uso de libros, aprendiendo desde la observación y donde el maestro es un guía) con los que dice alcanzar el éxito en la educación, de cierta manera homogeneizando a la población estudiantil (discípulos) y proponiendo el verdadero método por el cual todos aprendemos. Pese a ello, sus aportes son sumamente valiosos, puesto que instaura las bases de la didáctica.

Desde el aprendizaje empírico, basado en los sentidos y estímulos externos, Comenio (1998, pp. 70-74) propone al maestro (preceptor) como el estimulante del aprendizaje a través del diálogo y la experiencia dialéctica en el aula. Con relación a ello, una de las estrategias didácticas más conocidas del autor es la *escritura a manera de diálogo*, donde la escritura y la lectura se transportan a todo el entorno de aprendizaje.

Así, entre la Grecia clásica y Comenio, hemos pasado de una didáctica como género literario a una didáctica dialéctica basada en la experiencia y no únicamente en consignas ético-morales.

Más tarde, con Johann Friedrich Herbart (siglo XIX), se comprende, *grosso modo*, el proceso de aprendizaje alejado de preceptos idealistas y más cercano a las ciencias. Allí el lugar de la didáctica se volcó de manera más decidida a los instrumentos y modos sistemáticos para impartir un conocimiento (De la Fuente, 1996).

Otros teóricos, como Michel Verret, Yves Chevallard y Perrenoud, hacia finales del siglo XX, hablaron de la *transposición didáctica*, un concepto que se refiere al proceso mediante el cual el conocimiento científico es adaptado y transformado para poder ser enseñado en un contexto educativo. Este proceso incluye la selección de los conocimientos que se van a enseñar, y la organización y la adaptación de los mismos al nivel de los estudiantes (Dupre y Chabanel, s. f.). Grisales-Franco y González-Agudelo (2009), destacando las propuestas de Giroux, Zabala y Letwin, hablan de la didáctica como el proceso de investigación que ejerce el docente de manera sistémica y organizada para seleccionar los contenidos de formación y la forma de enseñarlos.

Desde Gimeno Sacristán (2005) —visión que interesa en este artículo— entendemos la *didáctica* como la ciencia que permite ordenar, planificar, distribuir contenidos y metodologías en una perspectiva sociocrítica

contextualizada. Es decir, la didáctica debe interrogar al currículo para ubicarse dentro del mismo, y servir de vínculo entre los contenidos y las posibilidades de apropiación de los conocimientos que se van a adquirir, de modo que se generen formas de interacción entre estudiantes y contenidos de aprendizaje, permitiendo que sea posible “ensanchar las posibilidades y referentes vitales de los individuos” (Sacristán, 2005, p. 18).

Siguiendo a Sacristán, con este “ensanchar”, con la contextualización constante de las estrategias didácticas, no se trata de ir en contravía de lo establecido, puesto que esto significa una visión añorante o futurista, sino de reivindicar el proceso de enseñanza con base en experiencias puntuales. El autor también hace referencia a la necesidad de destacar el apoyo de las familias y de las instituciones para posibilitar una educación que, más allá del éxito escolar, esté centrada en el relacionamiento de los individuos en formación con el conocimiento del mundo real. Se trata de propiciar una *transposición didáctica de la cultura*, puesto que estamos en constante proceso de aprendizaje. De esta manera se complejiza el acto de enseñar-aprender. Se trata de promover estrategias didácticas que impliquen el habla, la escucha, la observación, la lectura y la adecuación de contenidos al contexto social en el que se van a desarrollar, con el objetivo de “afianzar en el alumno principios de racionalidad en la percepción del mundo, en sus relaciones con los demás y en sus actuaciones” (Sacristán, 2005, p. 117). Así, el conocimiento se vuelve práctico y se vincula a la vida cotidiana de los estudiantes.

La didáctica —las estrategias y los métodos didácticos— permite al docente generar nuevas propuestas, otras alternativas para acercarse a los estudiantes y facilitar sus procesos de aprendizaje. El aprendizaje no se da únicamente por transmisión, sino que hay también que asimilarlo y hacerlo parte de la vida. Siguiendo a Freire (1970), podríamos proponer con las innovaciones didácticas que no se trata de entregar el conocimiento, como ocurre en la educación bancaria, donde se impone la pasividad y se absolutiza la ignorancia como acto necrófilo que busca llenar recipientes vacíos. El conocimiento no se dicta, no es algo dado y mucho menos en un último estado de acabamiento. El conocimiento está siempre en construcción, siempre en devenir, está atravesado por la experiencia individual puesta en contexto. En el acto de aprender siempre hay mediación entre lo que los docentes enseñan y lo que se aprende; de allí que el proceso de aprendizaje sea también una producción cultural siempre inacabada (Acaso, 2013). El conocimiento se propicia en cooperación y en comunidad: docentes y estudiantes *hacen rizoma*³ en el aula cuando comparten el conocimiento y se acepta la simultaneidad sin perturbación (Segato, 2018, p. 63).

3 Se tejen entre contenidos y experiencias heterogéneas que dan lugar a procesos de aprendizaje. Sobre el rizoma como estrategia didáctica se teoriza en los apartados titulados: “El rizoma como máquina para pensar, una posibilidad didáctica en el aula”, y “Rizomatizar el pensamiento en el aula. Aplicación de mapas rizomáticos y resultados”.

Un saber que se teje en colectivo, o donde el individuo se ve confrontado a sus pares a través de las narraciones del otro, es un saber compartido; es un saber que nace de la diferencia y tiene su base en la heterogeneidad. En la diferencia se modela el respeto por la otredad:

Cada uno de nosotros representa una humanidad parcial, limitada, solo al abrirse a la incomodidad del otro, con su diferencia y su demanda, en ese gesto acogedor, esa humanidad expande su inteligencia y su capacidad de comprensión del sentido de la vida. (Segato, 2018, p. 35)

Cuando en el aula de clase los estudiantes le dan valor al compañero que tienen al lado, le dan valor al espacio de aprendizaje y al docente que los acompaña, se crea un entorno seguro de aprendizaje, que no parte en ningún sentido del individualismo, de la segregación, sino del compartir, del cuidado de sí y del cuidado del otro. El proceso de aprendizaje no debería diseñar y modelar individuos automatizados, resultado de una razón positivista. Las innovaciones didácticas pueden aportar al desarrollo de procesos de aprendizaje más humanizados y más contextualizados.

Siguiendo a Guattari, resaltamos otras formas de acercarse al conocimiento como aporte desde la conservación de pensamientos originarios en países del tercer mundo, que permiten hurgar en otros escenarios de lo posible para modificar muchas prácticas nocivas de la sociedad (Chaosmose videos, 2022). En este sentido, recordamos la enseñanza de Abadio Green Stocel (en Universidad de Costa Rica, 2016): el ser es colectivo y el corazón es el cerebro de la Madre Tierra, que es cuerpo, tejido y conocimiento. Una didáctica que interroga las estructuras curriculares, que se perfila hacia una mayor horizontalidad en el aula al construir el conocimiento a través de vías rizomáticas, se presenta como un escenario que acoge tanto lo teórico como lo vivencial, lo contextual y situado, para enriquecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Acerca de la Innovación en el aula de clases y la didáctica

Según Aquilina Fueyo Gutiérrez, la *innovación educativa* se entiende como “una tarea colectiva destinada a transformar la docencia, en orden a mejorar y hacer más efectivos los aprendizajes del alumnado” (2017, p. 14). A través de ella, la labor de los docentes se coordina con la de otros agentes universitarios y comunitarios, como señala la autora.

De esa manera, lo que se teje, recordando a Stocel (en Universidad de Costa Rica, 2016), puede configurarse como innovación en el aula mediado por las estrategias didácticas empleadas por el docente. Diego Leandro

Garzón (2023) afirma que una innovación educativa no se da solo por la incursión de elementos y aparatos tecnológicos en el aula; se da asimismo por las maneras en las que se transmite el conocimiento a través de saberes conjugados para proyectar acciones.

En las IX Jornadas de Innovación Docente 2016, desarrolladas en la Universidad de Oviedo, España, se concluyó que la innovación educativa igualmente se da a partir de la transversalización del conocimiento hacia otros temas de interés social e inclusión, como la discapacidad, la igualdad de género y la cooperación para el desarrollo humano, que demuestran el compromiso de la educación con la comunidad (Fueyo Gutiérrez, 2017).

Por su parte, María Carmen Fernández Morante destaca que las innovaciones docentes no solo se dan por expertos en el tema, pues los docentes también realizan en sus aulas acciones innovadoras mediante las cuales “desarrollan su capacidad de análisis y trabajo en equipo, dando lugar a un clima escolar que puede favorecer el aprendizaje profesional, el aprendizaje de los alumnos y el aprendizaje de las organizaciones” (2001, p. 103), puesto que, como señala la autora, los procesos de innovación en la educación igualmente constituyen procesos de formación para los docentes (p. 105). A través de estos procesos se abarcan las necesidades intelectuales del docente, además de generar preocupación y revisión constante en cuanto a los contenidos de clase.

En torno a los estudiantes, la innovación educativa mejora los conocimientos, las actitudes y las destrezas por medio del fortalecimiento de la autonomía, donde hay mayor implicación personal y se adquieren conocimientos significativos (Fernández Morante, 2001, p. 105).

Innovar tiene que ver también con la creatividad, con la capacidad del docente de despertar interés y de coconstruir ese interés con los estudiantes.

Innovar no consiste entonces únicamente en adentrarse en el mar de posibilidades tecnológicas que existen en la actualidad. A pesar de que, como veremos más adelante, en este artículo no se está en contra de la incursión de las nuevas tecnologías en el aula de clase, es importante tener presente que, como señala Carmen Castillo Barragán (2006) los medios masivos de comunicación impactan la construcción de subjetividades más que nunca, el desarrollo de la personalidad, los gustos, los hábitos, los procesos de sociabilidad y la toma de decisiones de manera masificada. De allí que la dependencia de los medios masivos de comunicación puede generar, entre otras cosas, redes de *tontería colectiva*. Pierre Lévy llama “tontería colectiva” a “rumores, conformismo de red o de comunidades virtuales, amontonamiento de datos vacíos de información, ‘televisión interactiva’” (2007, p. 14).

Hay una sobrecarga de información que puede ralentizar el proceso de aprendizaje, debido a la complejidad de decisión y limitación de fuentes en medio de las redes y los algoritmos de internet, en muchas ocasiones, por la falta de pensamiento crítico para discernir entre contenidos reales y contenidos ficticios, o que llevan a la desinformación. Este hecho genera desconcentración y distracción, puesto que el cerebro no se centra fácilmente en una sola actividad. Lévy (2007) señala que las llamadas “nuevas tecnologías” engloban aspectos ligados al comportamiento cultural de las personas bajo entramados complejos relacionales cristalizados en instrumentos tecnológicos.

No obstante, es importante mencionar que, al lado de las nuevas tecnologías, los hábitos de lectura se modifican; estos pueden empobrecerse o pueden enriquecer la capacidad múltiple del cerebro. Frente a la posibilidad latente de aparición de las redes de tontería colectiva causadas por un pensamiento vuelto pasivo frente a los contenidos digitales, es posible también, parafraseando a Guattari (2023, p. 52), tornar la era que ha sucumbido de manera masiva y pasiva a las tecnologías en red, en una era posterior a esta, que el autor denomina como *postmedia*, en donde sea posible reapropiarse estas herramientas tecnológicas y digitales hacia la creación de otras posibilidades de vida colectiva e individual, hacia otras vías de *singularización*,⁴ puesto que estas herramientas hacen parte activa de nuestra cotidianidad.

Otro aspecto a tener en cuenta frente a la necesidad de innovar en las aulas de clase es que hay múltiples motivos por los cuales podría ser complejo seguir procurando procesos de aprendizaje a través de didácticas que no se actualizan, puesto que no solo la internet es motivo de desconcentración: los jóvenes universitarios actualmente, debido a la aceleración en la que vivimos, además de estudiar y buscar independencia económica, también realizan acciones sociales, dirigen grupos de danza, de teatro o participan como voluntarios en proyectos de cooperación social. Las nuevas generaciones cuentan con nuevas sensibilidades y procesos que cabe resaltar y darles un lugar a esas acciones dentro del aula, y mostrarles que la teoría, la lectura, la escritura y otras cosas que se pueden aprender en las aulas de clase, pueden constituir una fuente de potencia de sus sueños y desafíos tanto personales como profesionales.

De allí que *innovar a través de la didáctica* implica crear estrategias para lograr sumergir a los estudiantes en otros ritmos: aquellos de la reflexión, la pausa, la observación y el análisis crítico. Implica también integrar las

4 No profundizaremos en este concepto para no realizar una teorización que complejice el texto, puesto que no es el énfasis directo del artículo. Sin embargo, es necesario mencionar la existencia del concepto de *singularización*, pues es central en el estudio de Guattari acerca de los modos de producción de subjetividad. “Singularizarse” implica, en su vocabulario, encontrar nuevas formas desterritorializadas de ser en sociedad y a nivel individual. Para profundizar en este concepto, véase Guattari y Rolnik (2006).

distintas herramientas que presentan las nuevas tecnologías, para vincular las estrategias didácticas al entorno real de los estudiantes, de manera que el proceso de aprendizaje no les resulte ajeno a su contexto sociocultural, sino que dichas estrategias didácticas motiven y conviertan el aula en un laboratorio activo para la construcción de nuevos conocimientos.

El rizoma como máquina para pensar, una posibilidad didáctica en el aula

Ante una sociedad que habita la multiplicidad de espacios y realidades a partir de una existencia compartida por redes sociales a través de internet, es necesario introducir en el aula propuestas que ejerciten la capacidad cerebral de un pensamiento múltiple, en pro de una sociedad más reflexiva, crítica, transformadora del conocimiento, en aportes concretos a la realidad individual y social.

A raíz de la incursión de la internet en la vida cotidiana del ser humano, Castells (2000) señala que al menos desde 1995 ya es posible hablar de sociedades en red y de comunidades virtuales. Estas formas virtuales, asociadas a lo digital, construyen relaciones con nuevas lógicas de comunicación, de interacción y corresponsabilidad. Basta con desconectarse para cortar lazos comunicacionales.

En las comunidades virtuales son las personas las que construyen sus propias “carteras personales”, asociadas a gustos e intereses individuales que se van colectivizando (Castells, 2000, p. 426). Pierre Lévy nombra este acto bajo el concepto de *inteligencias colectivas*, que se refiere a

[...] la puesta en sinergia de las competencias, de los recursos y de los proyectos, la constitución y el mantenimiento dinámico de las memorias comunes, la activación de modos de cooperación flexibles y transversales, la distribución coordinada de los centros de decisión. (2007, p. 13)

Deleuze y Guattari (2020) abordan una perspectiva acerca del concepto de *virtualidad*⁵ que no hace referencia únicamente al entramado de conexiones en el ámbito digital, sino que se refiere al sistema de conexiones rizomáticas, es decir, que actúan en red, que no tienen una genealogía definida, son heterogéneas y hacen parte de los procesos de individuación en la cultura. Dichos procesos constituyen otra lógica de pensamiento que no es jerárquica, ni binaria, como el *pensamiento arbóreo*, en donde se va del menos

5 Lévy (2007) enfatiza en que *lo virtual* en el campo de la filosofía alude a las actualizaciones contantes que no hacen parte del plano actual, pero que sí son reales, es decir, la imagen del árbol es una actualización virtual de la semilla, puesto que está presente en un plano no actual, pero sí puede ser o es real.

diferenciado al más diferenciado, en donde hay una lógica de descendencia y otra de ascendencia, y un eje genético codificado a través de un inconsciente representativo que se vuelve estático en una estructura. Las instituciones de educación, por ejemplo, están construidas bajo una lógica arbórea, así como gran parte del sistema social y los *hábitus*⁶ que conocemos: la familia, el ser alguien en la vida o el sistema evaluativo son ejemplos de ello.

Para abordar el concepto de *rizoma* desde un punto de vista filosófico, es necesario aclarar que, en primera medida, el rizoma es una figura que Deleuze y Guattari toman de las estructuras biológicas que conocemos como rizomas: de donde surge el jengibre, el lirio, entre otros. El rizoma, a diferencia de las estructuras arbóreas, no es jerárquico; se trata de una conexión de raíces subterráneas que dan a luz nuevos brotes y raicillas sin sistemas hegemónicos verticales; el rizoma va creciendo de manera horizontal y su expansión podría ser infinita.

Con esta imagen bastante gráfica de lo que es un rizoma, Deleuze y Guattari teorizan sobre las maneras en las que se organiza el pensamiento en la sociedad y priorizan una lógica rizomática ante una lógica arbórea, que, como dijimos, es vertical, centrada y hegemónica. La lógica rizomática, por el contrario, permite conceptualizar sobre la idea de un *pensamiento rizomático*, el cual, según Deleuze y Guattari (2020), es múltiple, no concéntrico, infinito, variable, heterogéneo, diverso, está en expansión constante.

En un pensamiento rizomático no se fijan definiciones, porque estas siempre pueden ser desmontables y modificables, así como las raicillas del rizoma dan luz a nuevos brotes y estos, a su vez, engendran nuevas raíces y más brotes.

A pesar de que la naturaleza en general pueda ser rizomorfa, como parte de su teoría sobre el rizoma, Deleuze y Guattari teorizan algunos aspectos importantes para hacer el tránsito de las formas de existir rizomorfas en la naturaleza a las formas sociales y culturales en las que nos organizamos los humanos. De allí que podamos hablar de algunas características generales para devenir rizoma, pensar rizomáticamente o hacer rizoma:

- La primera tiene que ver con la *conexión*: cualquier punto ubicado en el rizoma es conectable con otro y debe serlo.
- La segunda es la *heterogeneidad*: expresa un pensar maquínico, hecho a través de engranajes que trabajan en conjunto, colectivo, basado en la diferencia y en el caos. Lo que es heterogéneo escapa a las

6 Se refiere a un conjunto de disposiciones sociales y culturales internalizadas por un individuo a lo largo de su vida, que influyen en su manera de pensar, sentir y actuar, y que son fundamentales para comprender cómo las estructuras sociales moldean el comportamiento humano (Bourdieu, 2014).

estructuras fijas y deterministas y, en cambio, permite la expresión de la diversidad de seres, posturas y puntos de enunciación.

Siguiendo a los autores, para que haya heterogeneidad, hay que dejar entrar en los procesos de subjetivación e individuación eslabones semióticos de cualquier naturaleza, “artísticos, científicos, perceptivos, mímicos, gestuales, cogitativos” (Deleuze y Guattari, 2020, p. 16).

El entendimiento y la percepción de la realidad no solo se da en codificaciones de signos, significantes y noúmenos como en el caso de Charles Sanders Pierce, sino también a través de las cosas. Es decir, las formas en las que las personas se autodefinen encuentran un lugar en el mundo para sí, definen gustos e intereses, no obedecen solo a la asimilación de lo que se presenta en la realidad a través del lenguaje o las imágenes, sino que estas asimilaciones se dan también a través de la mezcla de engranajes psicológicos, sociales, biológicos, perceptivos, afectivos e históricos en los que está envuelta una persona.

- Vinculada a la heterogeneidad, la tercera característica de un rizoma es la *multiplicidad*, entendida como sustantivo, no sustraible a lo Uno. Cuando se habla de “multiplicidad” en términos de Deleuze y Guattari, se comprende que un conjunto de cosas diversas no aparece aislado de otros conjuntos en algo que las defina, es decir, que las sustraiga a la idea de unidad de conjunto.

Por ejemplo: pensemos en un aula de clase con 20 estudiantes, donde se esté reflexionando sobre los factores que inciden en las problemáticas de salud pública ligadas al ruido. Los 20 estudiantes todos son diferentes, son heterogéneos entre sí, tienen historias diferentes y van a reflexionar de maneras muy diferentes sobre un mismo problema. No podríamos sustraer la variedad de opiniones e ideas presentes que los 20 estudiantes propongan a una comprensión absoluta y definitiva del objeto de conocimiento. Las ideas de los 20 estudiantes presentan rupturas, tramos, líneas, raíces y brotes del pensamiento y la reflexión; representan una multiplicidad de heterogeneidades, en las que no se puede sustraer una única salida y, por el contrario, la multiplicidad da cuenta de las posibilidades de actuar sobre el caos, decidir en conjunto sobre la situación problemática, sin fijar un punto u otro, sino comprendiendo que en esa multiplicidad, en ese caos de ideas y opiniones, se gestan nuevas soluciones que son a su vez heterogéneas.

La multiplicidad es una trama de conexiones no hegemónicas, no se limita a un objeto ni sujeto, sino que ese objeto y sujeto de donde ha podido nacer el rizoma es también transformado por esa multiplicidad

y lo uno no podría ser sin lo otro. La multiplicidad siempre indica la fuga, el afuera, la desterritorialización,⁷ es decir, la posibilidad de ser otra cosa alejándose de lo que se es en el presente, de volver a sí en un ejercicio de toma y retoma de los elementos que se van fijando en la subjetividad.

- La cuarta característica es la de *ruptura asignificante*. Con esto, Deleuze y Guattari se refieren a que, en el rizoma, puesto que no hay hegemonía, tampoco “hay cortes excesivamente significantes” (2020, p. 18). Es decir, un enunciado, una imagen o una parte del rizoma pueden llevar a expresiones muy concretas, pero siempre podrán ser de manera asignificante; siempre se podrá romper el rizoma y este mismo se volverá a reestratificar a través de sus líneas de fuga. Dada su propiedad de desterritorialización, el rizoma aparece infinito.

Volviendo al ejemplo del aula de clase, una ruptura asignificante podría incluir la idea de que el grupo ha nombrado diversos factores que inciden en la problemática de salud pública ligada al ruido, como: aspectos culturales de una sociedad ruidosa, reproducción de patrones que se ven en la casa, la idea de que la música es felicidad y para estar felices hay que poner música para que todos escuchen etc. Alguien puede hacer ruptura y proponer algo completamente diferente; decir, por ejemplo, que un factor que incide en el problema del ruido es que la gente no ame el silencio. El problema se podría fácilmente desplazar de pensar qué factores inciden en la problemática de salud pública del ruido de una ciudad, a pensar en una problemática ligada a la hiperconexión, la dependencia de los aparatos tecnológicos, la desconexión del individuo con sus propios estados de reflexión etc.

- La quinta característica se refiere a la *cartografía*: al hacer mapa, no hay calco de un lugar, hay apertura constructora de espacios; “el mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones” (Deleuze y Guattari, 2020, p. 21).

Hacer cartografía del ejemplo del aula de clase implica empezar a disponer los comentarios sobre un plano, no para fijarlos, sino para observar su movimiento, hacer crecer las posibilidades de discusión al tener la oportunidad de volver sobre una idea para recrearla, deformarla, transformarla.

⁷ Implica una pérdida del territorio, no como un abandono definitivo, sino como un movimiento dinámico (González de Hernández e Isea Argüelles, 2019).

- De allí que la sexta característica del rizoma es la *calcomanía*. Esta es la característica del rizoma que no niega al pensamiento arbóreo, pero que invita a tomar otras posturas, contrarias a lo jerárquico y binario para devenir rizoma. Es decir, ¿cómo habitar el rizoma si el sistema en el que vivimos es arbóreo? La respuesta es: volviendo a conectar esos calcos con un rizoma.

Digamos que los 20 estudiantes han constituido una cartografía de factores que inciden en la problemática de salud pública del ruido de una ciudad, con las rupturas asignificantes que hayan podido aparecer. Estas rupturas y la pregunta por posibles soluciones al problema del ruido se asemejan a nuevos brotes en el rizoma, pero que retoman de lo anterior, no calcan, sino que se van transformando en nuevas opciones al volver a pasar por los enunciados anteriores.

Cartografía y calcomanía van juntas: al mapa, a la experiencia y al pensamiento adviene el calco por naturaleza. De allí que sea necesario efectuar movimientos de desterritorialización. Esto no ocurre en el *mapa conceptual*, puesto que su organización es jerárquica, similar al pensamiento arbóreo, solo que su gráfica crece de la parte superior a la inferior; se asemeja a las raíces del árbol para hacer crecer el tronco o la idea general. El mapa rizomático podría ser más similar al mapa mental definido por Tony Buzan y Barry Buzan (2017) como una hoja de ruta que permite “optimizar tu pensamiento y tu memoria. Generar ideas, registrar y procesar información, y llevar a cabo un proyecto” (p. 34). No obstante, presenta una secuencialidad de pasos fijos desde un pensamiento irradiante, con los que se promete alcanzar el éxito en la organización del pensamiento.

Con un mapa rizomático se pueden aclarar ideas a la hora de graficarlas, pero su único objetivo no es este, sino más bien movilizar el pensamiento más allá de lo abstracto y vincularlo a la experiencia real.

Llevar el rizoma a la práctica y disponerlo como red articuladora, desterritorializada, gráfica que conecta la teoría con la experiencia, implica la posibilidad de nombrarlo como máquina que moviliza el pensamiento y que vuelve tangibles las conexiones heterogéneas virtuales a través de agenciamientos visuales o plásticos. *Agenciar* es ordenar sobre un plano, disponer, extraer medios de un territorio para llevarlos a otro, encontrar simpatía entre términos y elementos (Bulla Calero, 2008, p. 48).

Un rizoma es una “*máquina abstracta* que efectúa la conexión de una lengua con contenidos semánticos y pragmáticos de los enunciados, con agenciamientos colectivos de enunciación, con toda una micro-política del campo social” (Deleuze y Guattari, 2020, p. 16). El rizoma funciona como máquina porque es desmontable, se puede transformar y se compone de engranajes

heterogéneos que la hacen estar siempre en movimiento, volviendo sobre ella misma, es decir, desterritorializándose.

Ahora, un agenciamiento maquínico está en devenir, es decir, en transformación constante. El orden puede variar siempre. Aunque todo agenciamiento se convierta en una especie de organismo e incluso pueda ser atribuible a un sujeto, también posee rupturas asignificantes y no cesa de deshacerse.

Una *máquina abstracta* es “un conjunto consolidado de materias y funciones” (Deleuze y Guattari, 2020, p. 663). La máquina no solo hace referencia al aparato físico, forma-materia, y a las funciones que opera: agenciar, ordenar, eliminar, mantener, etc., sino que también, hace referencia a máquinas que tienen fecha y nombre: *máquina abstracta Einstein*, *máquina abstracta Beethoven*; estas son máquinas-pensamiento, engranajes de intensidades, variaciones y deseo. Máquina abstracta sobre factores que inciden en la problemática de salud pública del ruido de una ciudad pensado desde una lógica rizomática.

Un pensamiento maquínico se basa en conexiones e interacciones que no están limitadas a un lugar o tiempo específicos, sino que operan en un plano amplio que trasciende el espacio y el tiempo, “un plano de consistencia trans-espacial y trans-temporal” (Guattari, 1979, p. 9). Este plano está formado por sistemas de significados y relaciones que permiten la creación de ideas, imágenes, sensaciones y percepciones. La máquina, en este sentido, no es un objeto físico, sino una dinámica que impulsa el cambio y la transformación, no puede simplificarse ni reducirse. Estas máquinas permiten pensar más allá de lo establecido, más allá de lo evidente, más allá de las entre líneas, para abrir vías hacia todas las direcciones posibles dentro del plano amplio en el que operan. No se limitan a conceptos abstractos, sino que sino que vehiculan “puntos de singularidades, ‘extractos’ del cosmos y de la historia” (Guattari, 1979, p. 10).

El rizoma como máquina para pensar implica entonces el agenciamiento de extractos de vida, teorías, sensaciones o aprendizajes que se grafican a manera de mapa, para clarificar zonas del pensamiento que no habíamos reconocido y que permiten la desterritorialización constante de las formas que ya hemos fijado en nuestra subjetividad. En el rizoma se despliega el pensamiento; este no se solidifica, ni se vuelve arbóreo o finito. El aporte del rizoma es su capacidad de generar un pensamiento que no sea concéntrico, en el que no hay jerarquías, sino intensidades. El rizoma sirve para explorar las lógicas múltiples y complejas que surgen de manera natural, y contribuyen a la construcción de una autenticidad (Pérez Puentes y Díaz Bernal, 2021). Un rizoma implica líneas en movimiento, siempre en devenir, entre múltiples estratos.⁸

8 Deleuze y Guattari se refieren a los *estratos* como capas o cinturas que se forman en la estructuración de la Tierra, que agrupan materiales sedimentarios semiológicos y semióticos diversos, hacen parte de las individuaciones y las formaciones históricas (Mc Namara, 2021).

Si observamos el pensamiento en red que describíamos más arriba, acerca de los modos de “subjektivación” de la sociedad actual, podríamos retomar de Castells la idea de *nodo* como brote rizomático, en donde una red es un conjunto de nodos interconectados. Un nodo es el punto en el que una curva se intersecta a sí misma. Lo que un nodo es concretamente depende del tipo de redes a las que nos refiramos (Castells, 2000, p. 549).

Pierre Lévy resalta que, en cuanto al pensamiento en red, lo que se genera es una nueva forma de conocer, de hacer inteligibles las cosas, y que esta inteligencia que es colectiva e interconectada es infinita, puesto que parte en todas las direcciones. De allí que podamos destacar, de un pensamiento rizomático, la generación de agenciamientos “participativos, socializantes, abiertos y emancipadores” (2007, p. 15).

El rizoma como metáfora innovadora para promover alternativas de aprendizaje en los estudiantes se ha popularizado en la actualidad. En el Instituto de Enseñanza Secundaria Marqués de Villena, Navarra, España, desarrollaron el “Proyecto Rizoma” (Rueda y Lores, 2014-2017), cuyo objetivo era plantear otra forma de educación para atender problemas de aprendizaje ligados a los cambios sociales actuales, los diferentes orígenes familiares y las posibilidades económicas, de manera que los jóvenes pudieran generar redes de pensamiento y discusión con jóvenes, para empoderarlos en el fortalecimiento social, cívico y comunitario en sus barrios.

Asimismo, en la Universidad Cooperativa de Colombia, la Vicerrectoría Académica creó una estrategia llamada *Rizoma* (2020), basada en Deleuze y Guattari, para afrontar los problemas de aprendizaje surgidos durante la pandemia, hecho que devino en un estatuto rectoral en el que la estrategia se ha convertido en una apuesta de gestión académica que “contribuye a la apropiación del modelo educativo con enfoque de competencias” (parr. 4).

Un último ejemplo es el Aulabierta, creada por un grupo de estudiantes de Arquitectura y Bellas Artes de la Universidad de Granada, quienes sentían la necesidad de crear un espacio alternativo o heterotopía que funcionara a través de redes, tránsitos, alteración de la realidad y yuxtaposición de lugares para subvertir las lógicas hegemónicas del poder basado en propuestas pedagógicas tecnocráticas y tradicionales (Montero y Montes, 2005).

Rizomatizar el pensamiento en el aula. Aplicación de mapas rizomáticos y resultados

Al iniciar el primer semestre académico del 2023, en el curso Fundamentos Curriculares de la Educación Artística y Cultural, de la Licenciatura en Educación Artística de la Universidad San Buenaventura, Sede Bello,

Antioquia, la docente y autora de este artículo propuso a los estudiantes experimentar la teoría de Deleuze y Guattari como metodología de trabajo para abordar los autores planteados en el microcurrículo.

Esta propuesta motivó a algunos de los diez estudiantes que conformaron el aula, puesto que de entrada representaba una estrategia didáctica diferente a la clase magistral, donde el docente expone y los estudiantes escuchan. A pesar de que esa ha sido la forma más tradicional de transmitir conocimientos, principalmente cuando se trata de asuntos teóricos, y de que muy probablemente los estudiantes del curso hayan asistido a numerosas clases de este tipo, en lugar de estar habituados, parecían presentar tedio ante la propuesta de leer diversos libros, y argumentaban que no eran capaz de concentrarse, que olvidaban fácilmente lo que leían, que no encontraban relación con sus labores dentro de las aulas de clase, puesto que la mayoría del curso eran normalistas⁹ y ya se encontraban ejerciendo en calidad de docentes en instituciones de educación privadas, en media y básica, de Medellín.

De allí se observó la necesidad de invertir las 2 horas semanales del curso en discusiones y debates sobre los autores, en las que todos los estudiantes pudieran participar, vinculando la lectura con las experiencias cotidianas y con la palabra de los otros en clase, es decir, interrelacionando el pensamiento a través de redes de singularidades mezcladas y coconstructoras del conocimiento. Así, surgió la propuesta de experimentar juntos qué desafíos y conclusiones podían enfrentar tanto docente como estudiantes si se realizaba una innovación didáctica guiados por el rizoma deleuziano-guattariano para aprender y movilizar el pensamiento.

El rizoma se abordó en el aula como grafismo sobre el cual era posible construir y deconstruir ideas. Inicialmente, se dedicó una sesión al descubrimiento de la teoría rizomática, con una clase expositiva que vinculó el diálogo constante con los estudiantes acerca del pensamiento en red y la oposición al pensamiento arbóreo.

Para abordar el rizoma en el aula desde un punto de vista cartográfico, se parte de un punto determinado, una situación, dato, pregunta o problema. Este punto de partida es un estrato del rizoma que va a dar nacimiento a nuevos estratos (brotes), a nuevos problemas o proposiciones que aterricen otros centros dentro del mismo rizoma. De esta manera se va conformando una red.

9 La figura del normalista en Colombia se especifica en el parágrafo del artículo 112 de la Ley 115 de 1994 "Formar educadores en nivel preescolar y educación básica" (Colombia, Congreso de la República, 1994, p. 24).

Siguiendo a Castells (2000), las máquinas tecnológicas implican redes operadas por códigos que complejizan el pensamiento. Guattari (1979) añade que estas redes no solo funcionan con signos fijos o rígidos ligados al poder social en el lenguaje, sino que también abren paso a codificaciones más flexibles, a nivel molecular, de individuos y grupos. Esto permite el surgimiento de “microenunciados”, en contraste con los “macroenunciados” institucionales que homogenizan las particularidades. Desde una perspectiva rizomática, las redes posibilitan todo tipo de devenires, incluso aquellos atemporales.

Para asentar las ideas teóricas sobre el rizoma y el pensamiento en red, en una experiencia tangible o concreta, se propuso a los estudiantes utilizar la herramienta Miro (s. f.) para la creación de mapas, puesto que esta herramienta es maleable en cuanto al diseño, se puede usar en simultáneo y permite definir factores estéticos que orientan y perfilan la comprensión de las líneas de pensamiento en expansión. La herramienta se vincula en estética y acceso con las plataformas de interacción social digitales como Facebook et Instagram. Cada estudiante crea un usuario y luego la docente comparte tableros, de manera que ella pueda estar al tanto de lo que sucede, en caso de pérdida de información, expulsión de la plataforma de algún miembro del equipo, revisión de participaciones de los estudiantes y permitir, al mismo tiempo, que los estudiantes interactúen entre sí.

En el curso se propuso abordar cuatro teóricos distribuidos en grupos para una primera unidad, de manera que se experimentara en colectivo el hecho de trabajar con los pensamientos del otro y acoplarse a ellos o criticarlos presentando argumentos, sin cortar los hilos como ocurre en las redes sociales, en donde se cambia en un segundo de una idea a otra, a veces perdiendo la información anterior cuando se deslizan los contenidos.

El trabajo se organizó en aula de la siguiente manera. En una primera etapa, la docente explicó detalladamente la manera de funcionamiento de la herramienta Miro y cómo se lee el rizoma sin establecer jerarquías entre los nodos o yermas. Posteriormente, se conformaron dos grupos de trabajo para abordar dos teóricos y sus teorías (Paulo Freire y Boaventura de Sousa Santos).

Una vez conformados los grupos y asignados los teóricos, en conjunto se eligieron unas variables, preguntas y situaciones problemáticas que debían enunciarse en cada rizoma, de manera que fuera posible realizar un ejercicio de evaluación y verificación de las maneras en las que los estudiantes accedieron a las teorías de los autores y las formas en las que empezaron a apropiarse de conceptos, al ir mezclando en los rizomas sus preguntas contextualizadas a cerca de las teorías que iban explorando.

1. *Punto central*: nombre del teórico a trabajar.
2. *Nodos o brotes por desplegar*: motivaciones que impulsaron el surgimiento de la teoría. Tópicos principales de la teoría del autor. Idea de pedagogía y educación rastreable en la teoría. Qué, por qué y para qué de la teoría. La idea de *sujeto* en el autor. Referencias en las que el autor se basó para crear su teoría. Impacto de la teoría en el contexto en el que se creó y en la actualidad. Contexto de creación de la teoría. A quién influyó posteriormente el autor. ¿El autor tenía equipo de trabajo? Teorías opositoras al pensamiento del autor o contradictorias.
3. Apertura teórica en cuanto a lo que los estudiantes desearan incorporar al rizoma para enriquecer su entendimiento del autor.

En cuanto a la búsqueda de información y la flexibilidad de la herramienta, se propuso a los estudiantes hacer un cuadro al lado del rizoma con la lista de referencias. No se les impidió hacer uso de la herramienta copiar y pegar, siempre y cuando las citas estuvieran bien referenciadas. También se les solicitó no solo colocar citas, sino además contrastar con comentarios personales que permitieran conocer las opiniones y la manera de comprender la teoría.

El trabajo de elaboración de los mapas se hizo en casa. Esto implicó acciones colaborativas por parte de todo el equipo, con responsabilidad de todos los integrantes, y a la vez permitió que mientras se leía se generaran reflexiones directamente sobre el rizoma. Se dejó abierta la opción, a elección de los grupos, si querían entre ellos mismos aportar cada uno contenidos a uno de los nodos propuestos, para avanzar cada uno por partes, o si todos querían aportar en todos los nodos al mismo tiempo.

La herramienta Miro permite, además de enlazar ideas, vincular imágenes, enlaces a cualquier sitio web y adjuntar archivos. Todas estas posibilidades estaban dispuestas allí para que los estudiantes tuvieran un mapa rizomático construido en colectividad, es decir, agenciado mediante una *inteligencia colectiva*, donde pudieran volver a consultar la información y las referencias de manera ágil, siempre que tuvieran dudas sobre cómo afrontar una situación en su aula de clases, o dónde buscar inspiración teórica para estudiar y trabajar.

La Figura 1 corresponde a un mapa rizomático creado por el grupo 1, en la primera etapa de trabajo en clave de pensamiento rizomático. Para profundizar en los mapas, invitamos a los lectores a ingresar en los respectivos vínculos.

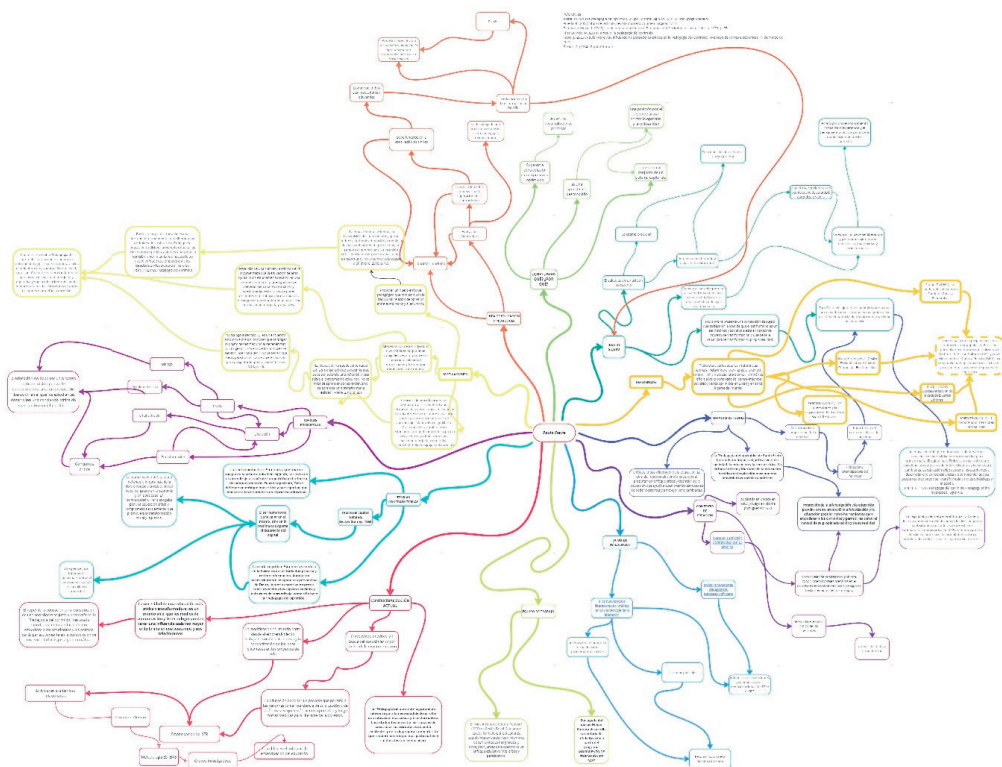


Figura 1. Mapa rizomático sobre Paulo Freire. Elaboración de: Grupo 1. Angie Lorena Sáenz Urda, Javid Andrés Aguas Gómez, Juan Fernando Mejía Rodas, Robert Santiago Villa Correa, Nelly Yaned Valencia Eusse.
Fuente: https://miro.com/app/board/uXjVPjetew4=?share_link_id=727672292212

Entre las conclusiones de los estudiantes, en primer lugar, para 7 estudiantes (70 %), la estrategia fue sumamente interesante y les permitió trabajar temas sutiles, como elegir una estética en cuanto a diseño de letras, líneas, colores y movimiento de la gráfica con las que todo el equipo estuviera de acuerdo. En segundo lugar, destacaron lo complejo de trabajar juntos en el mismo tablero, al mencionar que al principio se sentían incómodos redactando sus ideas mientras los otros compañeros también estaban allí; a veces se confundían o les costaba saber cómo integrar el pensamiento de un compañero a la idea que ellos mismos estaban redactando.

No ocurre lo mismo en las redes sociales, puesto que allí no necesariamente los usuarios tienen la misión de conectarse para generar algo concreto. Esta no es condición de ese tipo de redes; si algo surge (una publicación muy comentada, un video con muchas interacciones etc.), es porque los individuos participantes de dicha acción tenían sus *carteras personales*, retomando a Castells, dispuestas para que eso pasara. En cambio, en el rizoma, la misión era construir un marco general expansible de comprensión y apreciación de la vida y obra de un autor (escala iniciática).

A la hora de realizar este trabajo en equipos ampliados, en el mapa se evidenciaron dificultades en cuanto a la falta de interés y responsabilidad de algunos colegas en uno de los grupos (3 estudiantes, es decir, el 30%). Al momento de indagar por dicha falta de interés, una argumentó que no le gustaba trabajar con herramientas digitales, a pesar de que solía usar el celular todo el tiempo en clase. Otra estudiante argumentó que le parecía demasiado caótico y no entendía cómo leer el rizoma ni donde aportar, demostrando una gran sensación de confusión hacia la actividad planteada.

Atendiendo a las preguntas de los estudiantes sobre el mapa, se volvió a realizar una lectura compartida línea tras línea de uno de los mapas presentados, en la que se partió desde el nodo central —el nombre del autor— y se fue desplegando poco a poco un nodo tras otro. Debido a su potencialidad de desbordamiento, hay que recorrer el rizoma brote por brote, nodo por nodo, para ir atando nuevos lazos virtuales, que permitan generar conclusiones personales con respecto a la información planteada. Así es posible difuminar la complejidad inicial a la hora de afrontar el rizoma.

No obstante, siempre se destaca que la naturaleza de un rizoma es caótica y no se debe pretender asir la totalidad en un instante. El rizoma moviliza el pensamiento, precisamente porque mientras el lector se acerca a uno de sus nodos o brotes para leerlo, hace conexiones individuales con lo que lee. Estas conexiones, a su vez, se modifican al pasar a leer otro nodo y así sucesivamente, hasta que después de pasar varias veces por el rizoma, quizá pueda comprender su totalidad fragmentaria, para poder seguir movilizándolo su pensamiento y expandiendo las ideas que allí se encuentran.

En esta segunda etapa, los estudiantes demostraron mayor dominio de la herramienta. Hubo algunos que se memorizaron los comandos rápidos a través del teclado y tomaron protagonismo en el aula, al enseñar a sus colegas y a la docente cómo aprovechar las bondades de la plataforma Miro.

La estudiante que inicialmente manifestó sensación de confusión argumentó posteriormente que el rizoma le permitía hacer reflexiones sobre su propia vida, puesto que casi siempre

[...] cuando tenía problemas, observaba toda la complejidad del problema y eso generaba mayor estrés; pero incluso saber cómo leer el caos del mapa rizomático le ayudó a comprender que las cosas, aunque sean múltiples, se dicen y se manifiestan paso por paso, y así mismo es importante afrontarlas. (Comunicación personal, 11 de marzo del 2023)

En cuanto a las disminuidas contribuciones de uno o dos estudiantes a sus equipos, después de una reflexión ligada a las casi 10 horas diarias que suele pasar en redes sociales o usando internet, se cuestionó en el aula el

por qué a veces costaba tanto usar herramientas digitales para aprender. Algunos estudiantes hicieron reflexiones en torno al valor que deben darle ellos mismos a su proceso de aprendizaje, puesto que era evidente que había preferencia por el ocio y la aceleración de los pensamientos que ocurre en las redes sociales, antes que por la reflexión y la conexión intencionada de ideas en pro de un objetivo. Lévy (2007, p. 14) llama a esto el remedio y el veneno de la *cibercultura*, y resalta allí peligros como aislamiento y sobrecarga productiva, dependencia, dominación, explotación y tontería colectiva.

Lo que se destaca de esta charla es que surgió una especie de motivación a raíz de aquella pregunta, y posteriormente, quienes no estaban aportando mucho a sus equipos, lograron vincularse más para el siguiente rizoma colectivo. Se le abona como positivo a este hecho el efecto mapa y calcomanía del rizoma, puesto que los estudiantes en el aula empezaron a incorporar el rizoma digital al terreno de lo actual, llevándolo a sus reflexiones personales y a su cotidianidad, en pro de mejorar sus condiciones, capacidades y habilidades de aprendizaje.

Las Figuras 2 y 3 corresponden a la primera propuesta de desterritorialización respecto a la estrategia didáctica de los mapas rizomáticos. Los estudiantes hicieron aportes sobre las formas en las que les gustaría trabajar el rizoma, para evaluar entre todos un segundo momento de trabajo grupal sobre los mapas. Propusieron entre ellos estrategias para mejorar el trabajo remoto; cada persona hizo aportes individuales al mapa, y se efectuó una distribución más clara de colores y roles para la construcción de un mapa rizomático colectivo.

Posterior al segundo trabajo grupal, en donde se observa un despliegue más legible de los mapas rizomáticos, se continuó bajo el principio de horizontalidad. La docente permitió que los estudiantes, al evaluar esta segundo ejercicio, volvieran a desterritorialización el rizoma colectivo, para explorar un trabajo donde primara más el diálogo al tener grupos más pequeños. De allí que se decidió trabajar en parejas, investigar al teórico y elegir la estrategia didáctica que más les conviniera a cada pareja, con la que más cómodos se sintieran, para transmitir al resto del curso su acercamiento a dicho autor.

Como resultado, 8 estudiantes (el 80 %) utilizaron el rizoma como estrategia didáctica, algunos le incorporaron videos, imágenes y ejercicios prácticos para trabajar con el resto de los colegas de curso, así como ejercicios de evaluación en su exposición. Este hecho generó un gran dinamismo e innovaciones de los docentes en formación (estudiantes) a la hora de transmitir contenidos teóricos al resto del grupo, para despertar mayor interés por la lectura y la investigación académica.

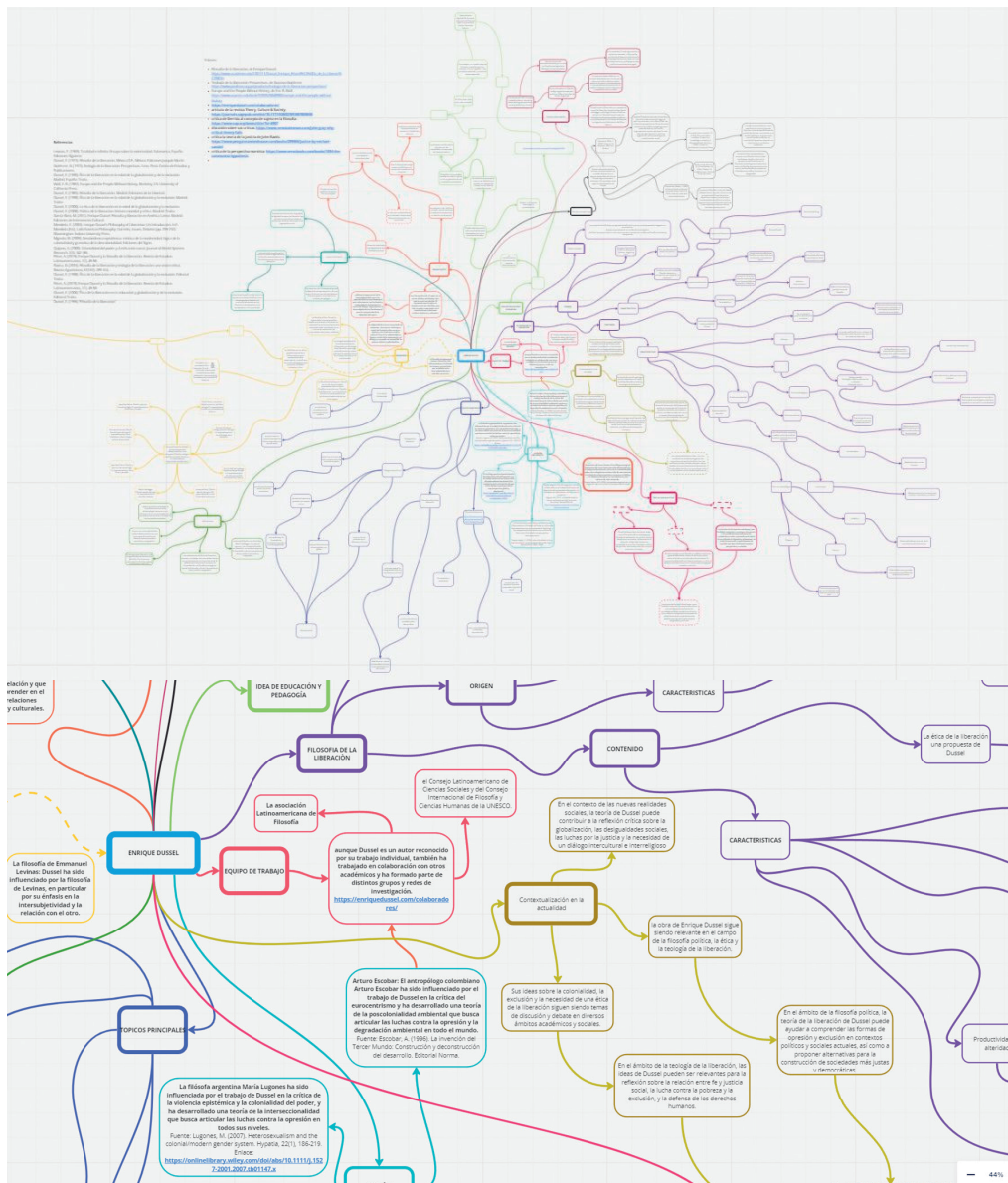


Figura 2. Mapa rizomático sobre Enrique Dussel. Grupo 1.
Fuente: https://miro.com/app/board/uXjVPjetew4=/?share_link_id=728164474585

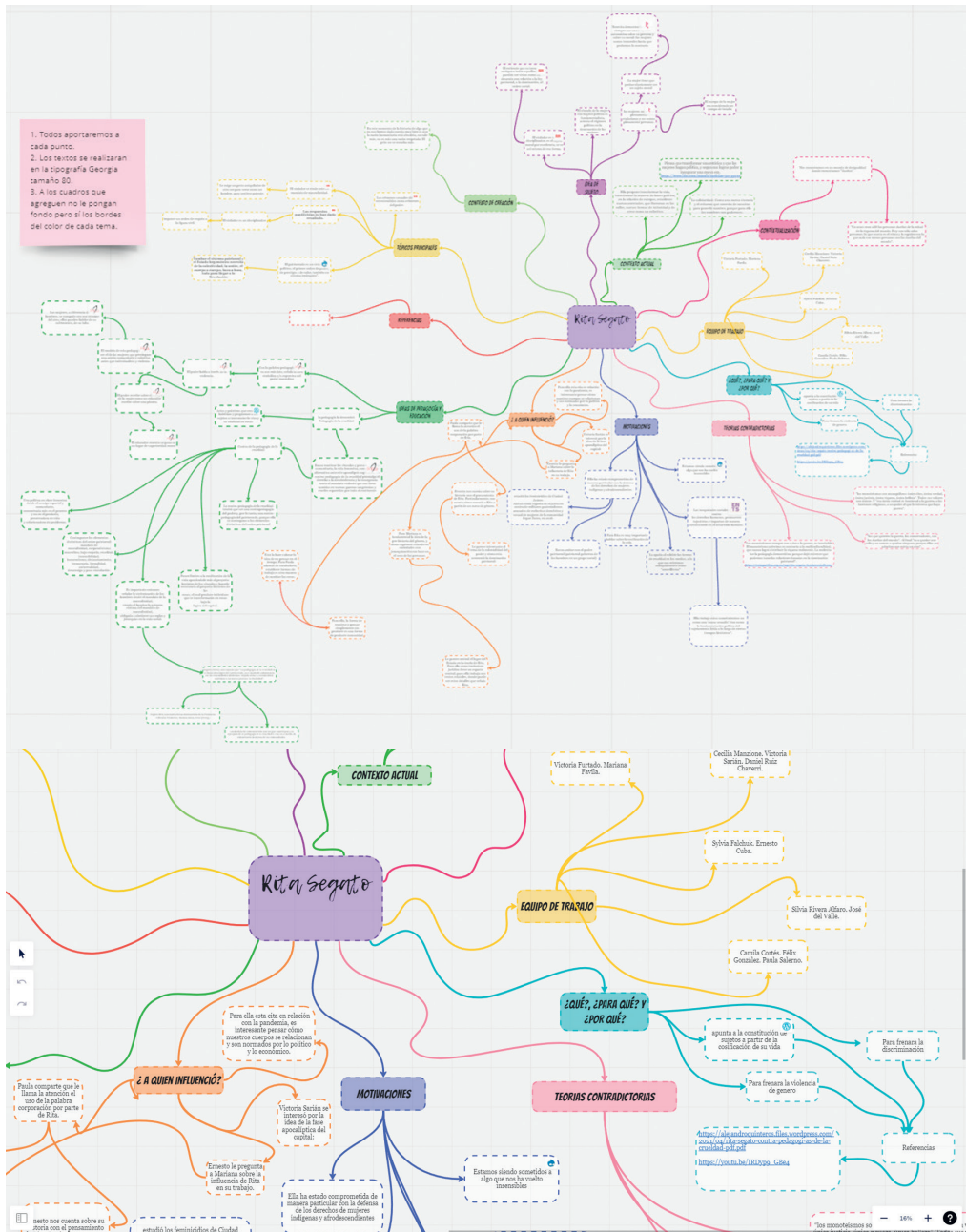


Figura 3. Mapa rizomático sobre Rita Segato. Grupo 2.

Fuente: https://miro.com/app/board/uXiVMe_FgQw=?share_link_id=350016146696

La Figura 4 muestra un rizoma sobre Abraham Maslow con nuevas ideas estéticas, gráficas y resaltados de información que establecieron las dos estudiantes que lo elaboraron.

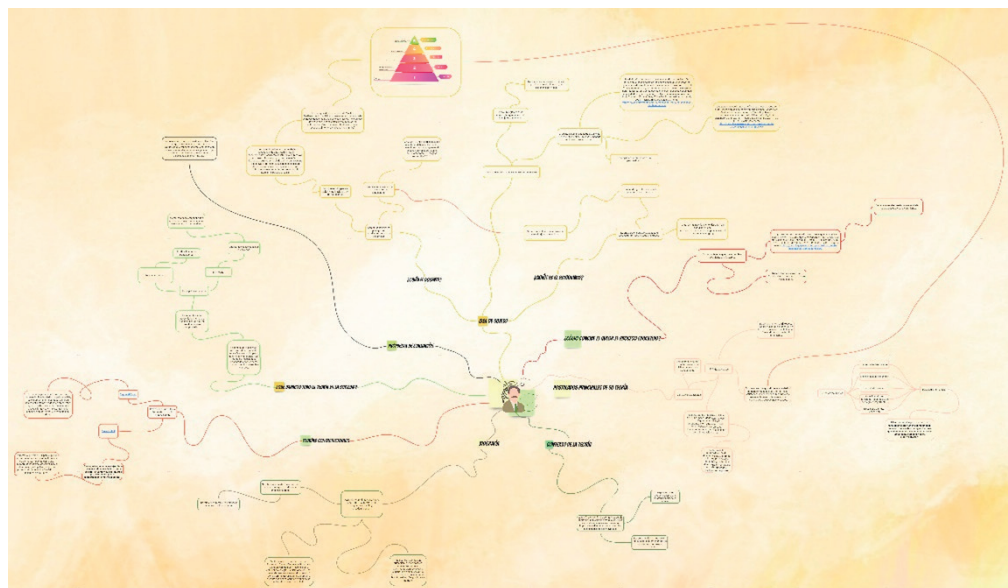


Figura 4. Mapa rizomático Abraham Maslow. Laura Ledesma y Naryari Muñoz.

Fuente: https://miro.com/app/board/uXjVM0JFItI=/?share_link_id=444431262185

Otras formas de hacer rizoma fueron las de dos estudiantes dentro del 80%, que llevaron el rizoma al plano de lo manual, con recortes de palabras e imágenes que iban pegando en el tablero del salón de clase, ya que sentían que el mapa en el computador era frío y no permitía una conexión profunda desde las sensaciones con el aprendizaje, y menos cuando se trataba de exponer la pedagogía Waldorf.

Las otras dos estudiantes (el 20%), que no eligieron el rizoma como estrategia visual para compartir los contenidos con sus colegas, realizaron un *performance* a manera de *show* de televisión y utilización de notas que se consolidaron a manera de un rizoma usado para investigar a María Montessori y lograr mayor claridad sobre su teoría, pero no para exponerla. Esta desterritorialización del rizoma fue valiosa, puesto que se comprendió en el aula que un rizoma no solo está hecho de signos lingüísticos, sino también de cuerpos, expresiones, sonidos y otras formas de semiotización. En este sentido, el rizoma como mapa para pensar trascendió el pensamiento arbóreo, al no estar basado únicamente en las consignas de la docente, sino que también hubo acciones de desterritorialización y desjerarquización de los procesos de aprendizaje.

Para finalizar la construcción de rizomas, se propuso a los estudiantes resumir los aprendizajes del curso en un rizoma construido como ellos quisieran, citando o sin citar. La propuesta era compartir el entramado de conexiones (semiotizaciones) cerebrales, virtuales y emocionales surgidas durante el curso al vivir esta experiencia.

Para esta ocasión, el 80 % de los estudiantes (8 estudiantes) elaboraron el rizoma en la herramienta Miro y le añadieron toques personales creativos. El proceso de evaluación estuvo altamente enriquecido, puesto que se evidenció, a través de dichos rizomas, que el final de un curso no debe estar supeditado a un examen complejo y temido por los estudiantes, por ser el más difícil, como si se tratase de alcanzar una cumbre del conocimiento a manera de escalada, en donde hay una sobresaturación de trabajos a entregar en todas las asignaturas, como lo plantea una lógica tradicional, según un pensamiento arbóreo. Por el contrario, el examen final constituyó una socialización de dichos rizomas y estuvo permeado por la libertad y la autonomía de la profundidad de las reflexiones que cada uno quisiera reflejar de su trabajo personal y del compromiso con sus aprendizajes.

Este ejercicio evidenció la complejidad de tener que tomar decisiones sin que se esté imponiendo hacia dónde deben llevar los resultados. El camino devino construcción de cada estudiante en el aula y no solo para ese momento de su vida, sino también para problematizar su rol en la carrera profesional en la que están inscritos.

Conclusiones

El rizoma como máquina para pensar se convierte en una estrategia de innovación didáctica en el aula, puesto que a través de él es posible desjerarquizar el aprendizaje. El conocimiento no está puesto únicamente en los docentes o en algunos estudiantes destacados, sino que el rizoma como red de conexiones virtuales permite que todos los integrantes del curso se expresen; que aquellos que han sido tímidos o no encuentran conexiones con la escritura, puedan plasmar allí de manera concreta su comprensión acerca de la teoría.

El conocimiento y el saber encuentran su lugar, puesto que una proposición “simple” puede entrar a dialogar con una más compleja, y no hay jerarquías entre proposiciones, una enriquece y posibilita el camino hacia otra. De allí que el rizoma permita abrir líneas de fuga al pensamiento; las ideas no se detienen en el tiempo ni a través de su materialización en el rizoma. Una idea puede ser cuestionada cuantas veces sea.

A través de este ejercicio se estimula la creatividad y la expresión personal, no solo en ámbitos teóricos o académicos, sino también en cuanto a gustos y preferencias. Es decir que en el rizoma como máquina para pensar entran en juego agenciamientos de orden semiótico y semiológico que no se vuelven rígidos, sino que están en movimiento. Es posible entonces, mediante esta herramienta, estimular el pensamiento crítico de los estudiantes, así como promover el interés en la investigación, la lectura y la gestión de cúmulos de datos, puesto que a pesar de que se simplifique el lenguaje y la teoría para volverlas más comprensibles y ajustables al terreno de la cotidianidad, es el estudiante quien realiza esta operación a través de preguntas que él mismo se propone. A su vez, es él mismo quien responde y sigue expandiendo el rizoma hasta el infinito, a manera de red abierta y descentralizada, mucho más enfocado en sus necesidades personales, reales y contextuales.

Descubrir un autor a través de un rizoma es preguntarse no solo por un aspecto de la teoría propuesta por este, sino que, a través de formulaciones específicas, surge la curiosidad y comprensión de la teoría como la expresión de una vida que ha tenido situaciones problemáticas similares a las del estudiante que descubre a dicho autor; una pregunta lleva a otras. Querer saber por qué surge una conexión con la teoría crítica de Giroux, la de Freire, con Habermas y la ecopedagogía de la madre tierra, que se concretan en la experiencia personal de un estudiante y ser capaz de ligar todas estas ideas, de expresar su impacto en el rizoma tanto a nivel personal, como profesional y social, no es un resultado que fácilmente se obtiene de un formulario, de un examen memorístico y menos de un examen de selección múltiple. A través del rizoma es posible que

[...] el individuo comprenda cómo la vida es un devenir de conexiones y construcciones organizadas mediante agenciamientos no jerárquicos, los cuales no se imponen los unos a los otros, sino que fluyen, chocan, crean cortes y nuevas capas en el plano desde una multiplicidad. (Marín, 2021, p. 52)

A manera de instrumento de análisis, el rizoma en la gráfica y transportado al mapa, permitió encontrar conexiones entre hechos, ideas propias, teoría y análisis documentados en la bitácora, que quedaron expuestos en conceptos y frases cortas interconectadas las unas con las otras, incluso sobrepasando una frontera temporal.

Esto se puede observar en la Figura 5, donde se muestra el rizoma de Anderson Gutiérrez, que obedece a sus conclusiones y aprendizajes del curso.

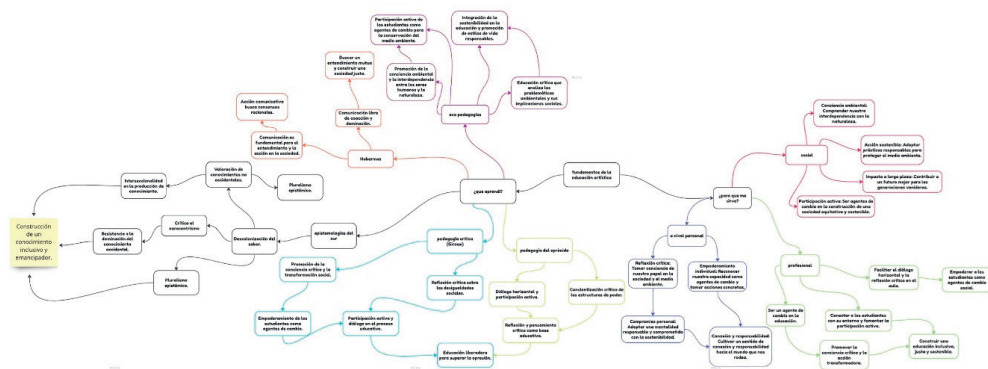


Figura 5. Mapa rizomático Anderson Gutiérrez Sosa

Fuente: https://miro.com/app/board/uXjVMGrLiAE=?share_link_id=714010838595

Al utilizar el rizoma como máquina para pensar, el estudiante experimenta el proceso de aprendizaje en una manera similar a la que se experimenta la vida actual a través de las redes sociales. Hay mayor interacción entre colegas y la creación puede dejar de ser solo individual para pasar a ser colectiva y entretejida.

La innovación está dada por el uso de herramientas tecnológicas y aplicaciones web interrelacionadas con los saberes de los estudiantes, los conocimientos albergados en las bases de datos y la participación activa en la construcción del nuevo conocimiento. “El rizoma permite pensar la vida y los acontecimientos a manera de agenciamientos que organizan cosas que pueden estar unidas entre sí y desligarse teniendo la posibilidad de volver a encontrarse” (Marín, 2021, p. 51).

Volviendo a Castells, podríamos aquí vincular su noción de *red*, la cual es una estructura abierta capaz de “expandirse sin límites, integrando nuevos nodos mientras puedan comunicarse entre sí, es decir, siempre que compartan los mismos códigos de comunicación (por ejemplo, valores o metas de actuación)” (2000, p. 550).

Hay innovación didáctica a través del rizoma cuando los conocimientos adquiridos en el aula permiten generar reflexiones aplicables al campo profesional. Innovar en educación es transformar el acceso al conocimiento para que este sea apropiado por quienes aprenden y a su vez pueda ser transformado.

Los estudiantes pudieron reflexionar en cuanto al compromiso de su ser docente, al compromiso que se tiene con la calidad y las formas en las que transmiten o comparten su conocimiento con los estudiantes en sus clases. En cuanto a lo personal, experimentaron el rizoma como la posibilidad de

compartir con sus colegas, aprender de los otros en un entorno seguro de aprendizaje colaborativo y creativo.

El rizoma, una máquina para pensar como estrategia de innovación didáctica en el aula, invita a una disposición de los estudiantes hacia el proceso de aprendizaje, no instrumental, sino ligado a la experiencia. Tanto docentes como estudiantes aprenden mientras el rizoma se está construyendo, puesto que, al ser un acto de desterritorialización, no es posible previsualizar el resultado final, ni siquiera para quien lo está construyendo.

Es importante tener en cuenta que respecto a los lineamientos que puede dar el docente para iniciar un mapa rizomático, estos no deberían estar fijados de manera indiscutible y siempre debe haber cabida para que los estudiantes desmonten, propongan y cuestionen las estrategias didácticas que se les propone, acordando estrategias de evaluación colectivas para no caer en directivas hegemónicas, arbóreas, y para mantener en desarrollo las capacidades reflexivas, analíticas y discursivas de los estudiantes.

Quedan como preguntas hacia el rizoma como innovación didáctica en el aula al utilizar la herramienta Miro, ¿cómo podrían conservarse mejor los datos? ¿Qué acuerdos se establecen con los estudiantes para la conservación de los mapas realizados en la plataforma en línea? ¿Cómo se pueden vincular estrategias de transformación no solo microcurriculares, sino también macrocurriculares, para trabajar de maneras rizomáticas en las aulas? Esto es importante, porque esta reflexión nos ha llevado a comprender además que las innovaciones docentes y didácticas surgen desde la voluntad personal de docentes y del compromiso de los estudiantes; sin embargo, podría suceder que dependiendo del tipo de instituciones educativas y sus reglamentos sea posible desarrollar estrategias microcurriculares donde los procesos evaluativos no apunten a la memotecnica, sino a la interrelación de los objetos de conocimiento con las experiencias reales y contextualizadas de los estudiantes.

Referencias

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Aguadeg, I., Pérez-Rodríguez, A. y Delgado-Ponce, Á. (2022). El reto de la alfabetización mediática en la sociedad líquida. En Pérez-Postigo, G. S., Torres Fernández, C., Turbo-Gebera, O. W., Aguadeg, J. I. y Alvarado Ávalos, G. (Coords.), *Investigación, desarrollo tecnológico e innovación en la educación universitaria*. (pp. 17-30). Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8905280>

- Bauman, Z. (2007). *Vida líquida*. Paidós.
- Bourdieu, P. (2014). *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Prometeo.
- Bulla Calero, R. (2008). *El agenciamiento: una noción que desborda el estrato aloplástico* [Tesis de grado]. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Filosofía. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6738/tesis26.pdf?sequence=3>
- Buzan, T. y Buzan, B. (2017). *El libro de los mapas mentales. Cómo utilizar al máximo las capacidades de la mente*. Ediciones Urano, Vintage.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. 1. *La sociedad red*. Alianza.
- Castillo Barragán, C. (2006, junio 18). Medios masivos de comunicación y su influencia en la educación. *Odiseo. Revista Electrónica de Pedagogía*. <https://odiseo.com.mx/bitacora-educativa/medios-masivos-de-comunicacion-y-su-influencia-en-la-educacion/>
- Castillo Sánchez, M. y Gamboa Araya, R. (2012). Desafíos de la educación en la sociedad actual. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12(24), 55-69. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4156179.pdf>
- Chaosmose videos. (2022, septiembre 3). *L'ère post-média-Félix Guattari (subjectivité et masse-médias) 1991* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=OBghnW00Dps>
- Colombia, Congreso de la República. (1994). Ley 115, por la cual se expide la ley general de educación (feb. 8). https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica magna* (8.^a ed.). Porrúa. <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38864.pdf>
- De la Fuente, N. (1996). Herbart como arquetipo de la transición entre el idealismo y el realismo: bifurcación entre la psicología y las ciencias de la educación. *Revista de Historia de la Psicología*, 17(3-4), 145-154. https://journals.copmadrid.org/historia/archivos/fichero_salida20220923111507638000.pdf
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2020). *Mil mesetas*. Pretextos.
- Dupre, F. y Chabanel, L. (s. f.). La transposition didactique: Caractérisation, Débats et Pratiques professionnelles. *Ue 906 Master Meef Pif. Parcours Idp*.

- Fernández Morante, M. (2001). La innovación educativa como contexto de desarrollo profesional y organizativo. *Innovación Educativa*, (11), 103-114. https://www.academia.edu/3279931/La_innovaci%C3%B3n_educativa_como_contexto_de_desarrollo_profesional_y_organizativo
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Fueyo Gutiérrez, M. A. (2017). *Compartiendo experiencias para innovar la docencia y transformar los aprendizajes*. En IX Jornadas de Innovación Docente 2016. Universidad de Oviedo, Vicerrectorado de Recursos Materiales y Tecnológicos, Centro de Innovación. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/177261>
- Garzón, D. (2023, mayo 16). *Hay poco o nada de nuevo en la innovación educativa*. UdeA Noticias. Opinión. <https://bit.ly/Innovacioneducativacol>
- González de Hernández, E. e Isea Argüelles, J. (2019). La desterritorialización y el agenciamiento de los conocimientos. Una invocación urgente a la investigación universitaria en la postmodernidad. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(8), 321-340. <https://doi.org/10.35381/r.k.v4i8.282>
- Grisales-Franco, L. y González-Agudelo, E. (2009). El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria. *Educación y Educadores*, 12(2). 77-86 <https://www.redalyc.org/pdf/834/83412219005.pdf>
- Guattari, F. (1979). *L'inconscient machinique*. Éditions Recherche.
- Guattari, F. (2023). *Les trois écologies*. Lignes poches.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Traficante de Sueños, Mapas. <https://archive.org/details/2006Micropolitica/page/n3/mode/2up>
- Ibarra-Landinez, O. (2022, junio 13). ¿Por qué en Colombia leemos tan poco? *ITA Editorial*. <https://itabooks.com/por-que-en-colombia-leemos-tan-poco/>
- Lévy, P. (2007). CIBERCULTURA. *Informe al Consejo de Europa*. Anthropos. <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/levy-p-1997-cibercultura.pdf>
- Mallart, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En F. Sepúlveda, y N. Rajadell (Coords.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 23-57). UNED. https://www.researchgate.net/publication/325120200_Didactica_concepto_objeto_y_finalidades

- Marín Taborda, J. (2021). *Pedagogía del acontecimiento. Una estrategia de formación social desde el arte plástico* [Tesis de grado]. Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/19180/1/Mar%C3%ADJuliana_2021_Pedagog%C3%ADDaAcontecimientoArtes.pdf
- Marín Taborda, J. (2024a). Agenciamiento rizomático para obras fotográficas: despliegue de individualidades a partir de la multiplicidad. *Artes La Revista*, 21(28), 92-114. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/artesudea/article/view/358226>
- Marín Taborda, J. (2024b). Memorias TransMigrARTS. Un agenciamiento rizomático de 414 fotografías como cuerpo extensivo en la investigación-creación aplicada. *Revista TransMigrARTS*, (5), 52-69. <https://doi.org/10.59486/FHGO8656>
- Martínez, L., Mejía, O., Montoya, K. y Duque, J. (2021). *Analfabetismo. ¿Cuánto hemos avanzado en Colombia durante los últimos quince años?* Peak Urban Contribuye. 4 Educación de Calidad. Visión Peak 7, 2-9. https://www.rise-group.org/wp-content/uploads/2021/04/peak_vision_7.pdf
- Mc Namara, R. (2021). Diversidad y espacialidad: sobre el concepto de *estrato* en Deleuze y Guattari. *Páginas de Filosofía*, 22(25). 71-99. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8196987.pdf>
- Medina, R. (2022, junio 21). Estadísticas de la situación digital de Colombia en el 2021-2022. *Branch. Marketing Digital*. <https://branch.com.co/marketing-digital/estadisticas-de-la-situacion-digital-de-colombia-en-el-2021-2022/>
- Miro. (s. f.). *Help Center. ¿Qué es Miro?* [sitio web]. <https://help.miro.com/hc/es/articles/360017730533—Qu%C3%A9-es-Miro>
- Montero, J. y Montes A. (2005). AULABIERTA: un modelo colectivo de pedagogía rizomática. *Pedagogía Arte/Diseño. Repositorio de referencias enseñanza-aprendizaje*. <https://eacvvcae.wordpress.com/p-t/rodrigo-javier/aulabierta-un-modelo-colectivo-de-pedagogia-rizomatica/>
- Pérez Puentes, A. y Díaz Bernal, J. (2021). Construcción y resignificación de prácticas tecnológicas en entornos escolares: el rizoma como camino metodológico. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 14(1), e29523. Universidad Federal de Minas Gerais. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.29523>
- Rosales López, C. (2000). La innovación en la universidad. *Innovación Educativa*, (10), 377-384 <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/70283>

Rueda, J. y Lores, I. (2014-2017). *Mapeando rizoma*. Proyecto Rizoma. <https://iesmarcilla.educacion.navarra.es/web/rizoma/organizacion/>

Ruiz García, M. A. (2022, noviembre 9). *La ética y la estética en la vida cultural universitaria*. En II Congreso Nacional de Instituciones de Educación Superior: Formación Integral y Procesos Culturales. <https://www.congresonacionales.com/>

Sacristán, G. (2005). *La educación que aún es posible*. Morata.

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.

Skliar, C. (2018). Educar en épocas de aceleración e innovación. *Nómadas*, (49). <https://dx.doi.org/10.30578/nomadas.n49a1>

Universidad Cooperativa de Colombia. (2020). *Rizoma: academia integrada. Una mirada a Rizoma*. <https://ucc.edu.co/profesor/rizoma/una-mirada-a-rizoma>

Universidad de Costa Rica. (2016, septiembre 1). *Pedagogía de la madre tierra: reconectarse con el vientre*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=rUcikJqXNmU>

Para citar este artículo: Marín Taborda, J. (2025). El rizoma, una máquina para pensar, como estrategia de innovación didáctica en el aula. *Artes La Revista*, 24(31), 92-125.

Título: *Sísifo*
Autora: Ligia Amparo Escobar Calderín
Técnica: Linóleo
Dimensiones: 20 × 16 cm
Año: 2024



ENTREVISTA

EL LIBRO DE DIRECCIÓN, CONTENEDOR DE ESTRATEGIAS DE CREACIÓN Y PRODUCCIÓN EN EL TEATRO LA REPÚBLICA, DE NACHO CABRERA GUEDES

Eduardo Sánchez Medina

Doctor en Artes Escénicas

Docente Departamento de Artes Escénicas de la Facultad de Artes de la Universidad de
Antioquia

eduardo.sanchez@udea.edu.co
<https://orcid.org/0009-0002-2930-7383>
<https://doi.org/10.17533/udea.artes.361154>

Fecha de recepción: 11/10/2023

Fecha de aprobación: 16/5/2024

Resumen

En este artículo, basado en una entrevista y algunos apartes de la Cátedra Luis Carlos Medina, realizada en el proyecto cultural Cruzando la Frontera, denominada “Cartografías de la dirección para la puesta en escena ‘El libro de la dirección’”, realizada el 10 de marzo del 2022, recojo elementos centrales del pensamiento creativo del director del Grupo de Teatro La República, de la isla de Gran Canaria, España, Nacho Cabrera Guedes, quien pone de manifiesto su abordaje teatral desde el punto de vista de la dirección y la creación, con un compromiso claro con el teatro social.

Palabras clave: dirección escénica, investigación teatral libro de dirección, Nacho Cabrera Guedes, Teatro La República, teatro social.

Abstract

In this article, based on an interview and excerpts from the Luis Carlos Medina Lecture held within the cultural project “Crossing Borders” titled “Cartographies of Direction for the Production ‘The Book of Direction’” conducted on March 10, 2022, I gather key elements of the creative thinking of Nacho Cabrera Guedes, the director of the Theater Group La República from isla de Gran Canaria, Spain. He highlights his theatrical approach from the perspective of direction and creation with a clear commitment to Social Theater.

Keywords: stage direction, theatrical research, direction book, Nacho Cabrera Guedes, Teatro La República, social theater.

El libro de dirección en La República, de Nacho Cabrera Guedes. Teatro social.

Conocí a Nacho Cabrera cuando por primera vez visitó a Medellín en el año 2000. Durante su estancia en la ciudad, tuve la oportunidad de compartir e intercambiar conocimiento alrededor de las apuestas creativas en las artes escénicas. A pesar del corto tiempo en Medellín, pudimos mantener una amigable conexión y, después de veintitrés años, volvemos a encontrarnos para seguir coincidiendo en alianzas y proyectos que nos vienen muy bien en esta época.

Nacho Cabrera Guedes es doctorado por la Facultad de Literatura Española, Clásica y Árabe de la Universidad de Las Palmas, de Gran Canaria, con la tesis “Una propuesta de libro de dirección: *La Infanta de Velázquez* de Jerónimo López Mozo”, sobresaliente *cum laude*, con fecha de enero de 2016. También es licenciado en Arte Dramático, miembro de la Asociación de Directores de Escena (ADE), de España, y de la Academia de las Artes Escénicas de España. Docente en el Conservatorio Superior de Música de Canarias. Cuenta con varios premios de Dirección y Dramaturgia. Ganó la Medalla de la ADE y recibió la Insignia de Oro Antiguos Coros y Danzas de Ingenio, de 2009. Ha sido director de Teatro Universitario de Las Palmas. Ha impartido Master Class, conferencias, ponencias y cursos en la Universität der Künste Berlín, entre otros sitios. Ha publicado varias obras de teatro y artículos. Y es fundador del Teatro La República (1995).

Una entrevista supone un encuentro vital en el que el diálogo determina una suerte de enriquecimiento mutuo entre entrevistado y entrevistador, pues el vigor del mismo se origina en la convicción de que lo que se construye conjuntamente tiene un mismo propósito, esto es, compartir una experiencia creativa, investigativa, escénica, desde la perspectiva de un teatro destacado por su permanencia en el contexto europeo; por el sentido que han adquirido las puestas en escena realizadas en cada uno de los momentos en los que estas se llevan a cabo; por la capacidad de gestión, producción y proyección de sus obras y, sobre todo, por tener el convencimiento de que cada una de las decisiones tomadas implica un acto de corresponsabilidad

con los entornos político, social, cultural y, por lo mismo, con el espectador que asiste a sus espectáculos. Esa convicción, ese diálogo vital que siempre se percibe en cada encuentro con nuestro entrevistado, Nacho Cabrera, espero que sea transmitido a través de este artículo.

Esta entrevista se divide en dos partes: la primera da a conocer a Nacho Cabrera, al Teatro La República, su búsqueda estética y la relación con el espectador. La segunda corresponde a la explicitación del *libro de dirección* como un recurso técnico y metodológico de carácter investigativo para la sistematización de la puesta en escena.

Por una estética con vínculo social, cultural y político

Nacho, gracias por aceptar esta entrevista. ¿Qué significa para ti el regreso a la ciudad de Medellín?

Llegué hace 23 años por primera vez para terminar mi proceso de estudios sobre una investigación que estaba haciendo sobre la creación colectiva. Me encontré con los grandes maestros del momento, que me hicieron construir y asentar los cimientos de la poética que hoy defiendo en escena. Me hicieron aterrizar, amar la profesión, este país y esta ciudad.

Regresar a Medellín es volver a casa. Y volver a casa es volver al centro creativo de cada uno de nosotros, a esa ciudad en permanente ebullición que me carga las pilas y trato de administrar lo mejor posible hasta la próxima vuelta. Medellín y la Universidad de Antioquia suponen ese momento para recordar quien soy, y así reorganizar mis ciclos creativos. Medellín es la cuna donde anidan mis sueños teatrales.

¿Cómo se define Nacho Cabrera?

Esencialmente, soy un contador de historias, un jornalero del teatro. Soy un cuentero que sueña y que luego tiene la suerte de que un grupo de profesionales, no solo los actores, den forma y carne a ese sueño. Aunque sé que la decisión final del espectáculo reposa sobre mis hombros, busco sistemáticamente las opiniones y visiones sobre el mismo tema que tiene todo el equipo que me rodea.

Entiendo el equipo de trabajo como un organismo vivo, que parte del supuesto “libro de dirección” como guía, para luego ir creciendo en función de la pulsión colectiva.

Nunca tengo la sensación de estar en disputa creativa con nadie ni contra nada, aunque muchas veces parto desde la ira para levantar mis espectáculos. Y aunque sea un tópico, en mis puestas en escena prefiero generar más dudas que certezas.

Nacho, ¿cuándo se fundó el Teatro La República y por qué razón?

Hacer teatro desde Canarias es muy complicado; pero hacer teatro poco complaciente con determinados públicos acomodados es todavía más difícil.

Teatro La República cumplirá en diciembre 28 años en escena, desde que naciera allá por diciembre de 1995. Aunque no fue hasta junio de 1997 cuando estrenáramos nuestro primer espectáculo. En aquel momento éramos casi la única compañía de teatro contemporáneo en Canarias. Y en ese cometido hemos seguido a lo largo de estas casi tres décadas de encuentro con los distintos públicos.

Seguimos manteniendo la esencia y el alma de aquel grupo que empezó desde una búsqueda permanente, con un interés mayúsculo por extender el teatro a todos los sectores que conforman el amplio tejido social de nuestras islas.

Nacimos haciendo teatro social y aquí seguimos. Cada montaje sigue siendo para nosotros un espacio de encuentro con los espectadores, siempre alejados del panfleto.

Desde el origen, Teatro La República se caracterizó por un teatro social que iba de la mano de una necesaria búsqueda de nuevos lenguajes escénicos. Nunca se distinguió Teatro La República por montajes ni fáciles, ni gratuitos, y aquí seguimos en ese camino.

La impronta y el repertorio del Teatro La República va ligado a una poética, a una búsqueda estética que, a través de las puestas en escena, le han dado identidad a su trabajo creativo como director.

Nacho, desde esta perspectiva, ¿qué sentido tiene para usted la noción de resistencia y el carácter político en los procesos de creación?

Somos hijos del teatro de resistencia, de infinidad de poéticas políticas y un sentido de la memoria colectiva latente que se convierte en praxis del presente. No hacemos un teatro “guerracivilista” ni gratuito. No buscamos hacer catequesis con nuestro teatro. Buscamos no perder el sentido “político” del teatro, el que tiene que ver con la vieja definición de la *polis* griega, aquella sobre la que pivota el centro político, cultural y ciudadano de la sociedad.

Para nosotros, la escritura teatral es una caja de Pandora cargada de dinamita que debe estallar, y que determina la materialidad poética de lo que escribimos.

Al margen de si afrontamos a los autores de toda la vida, si hacemos relecturas de los textos más importantes de la literatura dramática universal o si construimos esos textos ex profeso, lo fundamental es que vengan revestidos de “presencia y presente”.

Para nosotros es determinante una estética que no puede quedar al margen del vínculo emocional que establecemos en el conjunto del espectáculo. La misma escenografía se considera un actor más dentro del entramado. Yo mismo comentaba con anterioridad que teníamos una especial querencia por la barbarie como

teatro, por la ausencia de héroes individuales, por las diásporas colectivas y por las sociedades a la deriva.

A ello le sumamos la exigencia por un despliegue físico extraordinario a los actores, lo que nos hace huir del teatro de “tresillo”.¹ Sistemáticamente, buscamos articular toda la acción sobre el gran elemento escenográfico que toque, con base en un proceso de prueba-error, donde actores y escenógrafo van de la mano.

Estamos muy alejados del teatro complaciente y únicamente estético. Por ello buscamos una poética que me haga ahondar en mis deseos y mis pasiones, mis miedos y mis certezas.

Y aunque soy metódico en el trabajo con el equipo de dirección, trato de apoyarme siempre en la intuición y el intercambio de pareceres con todos los integrantes del equipo.

En el primer viaje que Nacho realiza a Medellín, se acerca a los colectivos Teatro Experimental de Cali (1955) y La Candelaria (Bogotá, 1966), dirigidos por los maestros Enrique Buenaventura y Santiago García, respectivamente. Ambos colectivos se constituyen en referentes del movimiento teatral latinoamericano, con una orientación política y social ajustada a los procesos creativos e investigativos comprometidos con temáticas y problemáticas asociadas a las causas del movimiento obrero, la lucha social de clases, los movimientos estudiantiles, con una postura crítica y una búsqueda estética basada en la reflexión profunda y rigurosa, fuente de creación para las prácticas escénicas relacionadas con la dramaturgia, la actuación y la dirección.

En el caso de la ciudad de Medellín, la Corporación Teatro Libre (1972) fue un colectivo de gran trayectoria y reconocimiento a nivel nacional e internacional, conformado, entre otros, por Gilberto Martínez Arango, Luis Carlos Medina y José Fernando Velásquez, fundadores de proyectos académicos reconocidos, y muy especialmente participantes en la creación de los programas de formación del actual Departamento de Artes Escénicas de la Facultad de Artes, de la Universidad de Antioquia.

La Corporación llevaba a cabo procesos de creación e investigación similares, en cuanto al compromiso social y político, a los planteados por el Teatro Experimental de Cali y La Candelaria. Promovió el estudio y la reflexión sobre los procesos técnicos y metodológicos del teatro, la generación de obra y, como un valor agregado importante, la producción de documentos en los que el pensamiento y los planteamientos teóricos adquirían sentido para los procesos de producción y formación teatral venideros.

1 Según Nacho Cabrera, el “Teatro de Tresillo” se refiere a aquel teatro en el que se utilizan tres piezas de mobiliario, como sillas o butacas, y donde todo ocurre en un ambiente que evoca la familiaridad, en contraste con una escenografía dinámica y elaborada.

La diferencia entre estos tres colectivos radicó en que los procesos creativos, la generación de obra y la teoría desarrollados estaban orientados, en el caso de los grupos de Cali y Bogotá, hacia la denominada “creación colectiva”, con sus particulares maneras de abordarla desde los puntos de vista metodológico y técnico, mientras que, en Medellín, se orientaba a la búsqueda basada en el abordaje del teatro político planteado por Erwin Piscator y Bertolt Brecht, sin dejar de lado el énfasis en el entrenamiento corporal que devino, en el caso de Luis Carlos Medina, ya docente de teatro en la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, en la técnica psicofísica, una impronta escénica transmitida a través de las posteriores generaciones y que aún perdura.

En este contexto, el teatro colombiano encarna procesos creativos que conducen a la formulación de estrategias metodológicas desde el punto de vista de la puesta en escena, que no solo acogen temáticas y problemáticas sociales, esto es, exógenas a dichos procesos, sino endógenas, en las que la hegemonía del rol del director de escena se emplazaba de tal manera que ya no tendría en su “poder” la toma de decisiones sobre la mirada estética, la postura crítica o política que el colectivo de artistas tendría sobre las problemáticas sociales abordadas o, en su fuero, la responsabilidad metodológica y técnica para llevar a cabo la puesta en escena.

La teoría determina un salto cualitativo en el conocimiento sobre el carácter pedagógico que adquieren los procesos creativos cuando se someten a una revisión exhaustiva, determinando entonces una verdadera postura política, esto es, aquella que está directamente relacionada con la implicación del conocimiento con los procesos de formación y generación de ámbitos de estudio, como lo fueron los laboratorios, los talleres o los primeros programas de formación universitaria.

Pero ninguno de los procesos creativos o de las posturas políticas podría escapar al carácter ficcional sobre el cual se sustentaba el sentido que la obra adquiriría en el ámbito artístico, social y cultural, respecto a una causa que poseía de manera implícita la utopía como fuerza que hacía factible que la voluntad de los integrantes de los colectivos sobrepasara el mero plano metodológico e incluso técnico, para situarla en un pensamiento más alto que el del propio Estado.

En ese marco, surgieron los “diarios de trabajo”, las bitácoras, contenedores de la descripción de procesos y argumentos que daban soporte a las discusiones sobre el desempeño del teatro en la sociedad; de las variables escénicas que se sucedían en la práctica escénica sobre un determinado tópico del teatro, a manera de estudio; de los bocetos de los desplazamientos de actores y actrices en el escenario, entre otros aspectos que poco a poco conducían a la sistematización de los procesos y los planteamientos

técnicos y metodológicos que luego serían compartidos, publicados, incluso impartidos en diversos ámbitos en los que tanto los procesos creativos como formativos se realizaban en la ciudad, sin hablar de la exposición de dichos productos en los festivales de teatro o encuentros estudiantiles y universitarios, dado que el arte teatral no estaba exento de las dinámicas sociales y culturales.

En este sentido, no podría hablarse de un “teatro complaciente”, como lo expresa Nacho Cabrera, ya que también existía la necesidad de dejar un legado que trascienda el proceso creativo como contexto de lo efímero y que, por el contrario, se convirtiera en patrimonio que pudiera ser revisado con el tiempo, ajustado, leído, aplicado a los procesos de creación, formación e investigación.

¿Qué sentido adquiere en la obra de Nacho la relación con el espectador y qué papel juega él al interior del proceso creativo?

El espectador es aquel otro con quien se genera el *convivio* teatral, como lo refiere el investigador y filósofo teatral Jorge Dubatti, al enunciar que

Llamamos convivio o acontecimiento convivial a la reunión, de cuerpo presente, sin intermediación tecnológica, de artistas, técnicos y espectadores en una encrucijada territorial cronotópica (unidad de tiempo y espacio) cotidiana (una sala, la calle, un bar, una casa, etcétera, en el tiempo presente). El convivio, manifestación de la cultura viviente, distingue al teatro del cine, la televisión y la radio en tanto exige la presencia aurática, de cuerpo presente, de los artistas en reunión con los técnicos y los espectadores, a la manera del ancestral banquete o simposio [Florence Dupont, 1994]. (Dubatti, 2011, p. 35)

Los públicos cambian y también se agotan las fórmulas para mantenerlos fieles a nuestro teatro. La escena es una plataforma para contar cosas. Por ello, creo que la manera más directa para establecer con el espectador un convenio que dura lo que dura un espectáculo, es hablar desde la sinceridad de lo que contamos y creer verdaderamente en lo que hacemos.

Hemos descubierto que contar las cosas en vivo, el enfrentarte cada noche a tus propios miedos ante otros seres humanos, nos provoca vértigo. Y es seguramente el mismo vértigo y el mismo desasosiego que el público siente ante la historia que le proponemos en cada función. El escenario es una suerte de estrado, donde cada noche de función diseccionamos la realidad que nos rodea.

De la comunión entre espectadores y los actores se crea un universo insustituible con nuestras propias convenciones. En ese complejo juego pactado, actores y público trascienden el terreno de lo intelectual, elevándose a otro estadio donde la emoción y lo espiritual lo inundan todo.

Por otro lado, nuestra relación con el espectador nos obliga a estar siempre alerta, ya que si el teatro cambia al ritmo que la sociedad lo hace, también tendremos que revisar constantemente los sistemas y caminos que adoptamos para practicarlo.

¿Por qué la dirección escénica y la docencia han sido determinantes en la carrera profesional y académica de Nacho Cabrera?

Con el tiempo, te vas dando cuenta de que es el espacio donde te encuentras más cómodo y donde tus malandanzas interiores tienen mejor acomodo. Docencia y dirección de escena van de la mano en mi caso; no soy capaz de separar una cosa de la otra. De hecho, con mis alumnos, me lanzo a probar cosas que se diseccionarán durante los ensayos de cualquiera de los espectáculos estrenados.

Ser director te da la posibilidad de estar en todos los procesos creativos de cada ente que interviene en la construcción de la obra, de husmear en los recovecos más ignotos de la producción, de muchos de los cuales ni siquiera llegaste a sospechar.

Soy director porque me apasiona indagar sobre las distintas posibilidades de la puesta en escena.

Definir la dirección escénica es abrir un abanico de visiones, maneras de abordar la escena, métodos, técnicas, en fin, la dirección escénica concentra una sistematicidad de elementos claros y esta categoría creativa se instala en cada director o directora de manera particular. En la visión de Nacho, ¿cuál es la idea que integra y compromete en una sola acción tanto la definición de la dirección escénica como el rol de la figura del director en el abordaje del proceso creativo?

La figura del director de escena sigue manteniendo un papel hegemónico del que entiendo hay que desprenderse. La figura del director siempre existió, aunque estuviese solapada con otras funciones en el teatro. Llegó en algunos momentos de la historia a desempeñar múltiples funciones, como escritor, compositor de música, coreógrafo, director de escena, empresario y actor.

Siempre bromeo diciendo que, de alguna manera, un director de escena es un monaguillo con ínfulas de papa. Necesita conocer el teatro en los espectros más amplios posibles, conocer todas las capas de cada puesta en escena. En verdad hay más años y montajes a mis espaldas que recetas sobre los que pivota mi trabajo, y creo definitivamente que hay más praxis que corpus teórico.

Dirigir es un acto espiritual que te exige una entrega total y una empatía a prueba de bomba, junto al resto de entes creativos que construyen a mi lado el espectáculo.

A veces observamos que esta profesión se desarrolla de manera análoga y casi como un ejercicio industrial, y nada más lejos de la realidad. Es un oficio artesanal y, como tal, cada director construye sus piezas de manera distinta.

Quiero hacer mía la reflexión que Luchino Visconti, el gran director de cine y también de teatro, hacía sobre el arte de dirigir:

El acto de dirigir se parece a montar a caballo: al principio uno está tenso y mantiene las riendas cortas para controlar al animal, lo cual es un error de principiante. A medida que uno va aprendiendo mantiene una rienda corta para poder guiar mientras la otra está cada vez más suelta para que el caballo —en la presente metáfora, el actor— pueda avanzar con absoluta libertad. (Pasqual, 2021)

El rol de la dirección escénica implica una dinámica relacional significativa, en la medida en que su labor creativa, analítica, estructural del acontecer escénico es disímil según el vínculo que se establezca con la fuente de creación; en especial o el más común, con el material dramático, pero también con la composición de la puesta en escena mediante el diseño de ensayos, del espacio escénico, los elementos escenográficos, de vestuario, utilería, maquillaje y, de manera particular, con la interpretación actoral, dado que todos estos elementos confluyen en una poética escénica particular, única.

Lo anterior lleva a la generación de estrategias de relacionamiento que oscilan entre aspectos metodológicos y técnicos, que exigen de la explicitación de criterios, conceptos, principios estéticos, para un entendimiento y aplicación de las mismas, con el fin de conseguir la materialización del hecho escénico. Incluso, es necesario advertir cómo, dependiendo de la diferencia que puede existir entre las teatralidades del drama o el absurdo, se requieren una conceptualización y unas formas de abordar el hecho escénico bien particulares, que la dirección debe comprender, modular metodológica, técnica y conceptualmente, con el fin de lograr llegar a una concreción escénica coherente con la fuente de creación.

Las estrategias de relacionamiento en cada caso son distintas y ellas deben estar diseñadas según las circunstancias históricas en las que se desarrolle la puesta en escena. Dichas formas de relacionamiento implican también unas didácticas, algunas acciones relativas al alistamiento, el entrenamiento y el tratamiento de las nociones de *acción* y *acontecimiento* según la fuente de creación elegida.

La dirección escénica no solo produce obra: también reflexión, teoría, pues las búsquedas creativas de la dirección están muy emparentadas con la formulación de las maneras de hacer y decir de esta respecto al universo literario, actoral, y a las poéticas escénicas que cada proceso creativo encarna.

El director ruso Konstantín Stanislavski creó un sistema de dirección enfocado en establecer vínculos colaborativos entre los diversos aspectos del desempeño teatral, relacionándolos con distintos universos escénicos. Su método abarca la estructuración del evento escénico mediante el trabajo con los actores y las actrices, el análisis activo de la dramaturgia y el enfoque pedagógico en los procesos de creación en espacios de formación.

Estos enfoques contribuyeron a la fundación de escuelas de actuación y dirección escénica, basadas en los presupuestos técnicos desarrollados para implementar una praxis teatral efectiva, coherente con la generación de obra y conocimiento. Esto dio lugar a una teoría sobre la dirección de escena, aplicable principalmente en el teatro y la ópera.

Hasta mediados del siglo xx se puede observar el desarrollo y la consolidación de la dirección escénica en Europa, a través de la formulación de sistemas, métodos y modelos teatrales. Estos enfoques incluyen estrategias pedagógicas sustentadas en la praxis y la teorización de directores como Alexander Tairov (Rusia, 1885-1950), Alfred Jarry (Francia, 1873-1907), Antonin Artaud (Francia, 1896-1948), Bertolt Brecht (Alemania, 1898-1956), Erwin Piscator (Alemania, 1893-1966), Gordon Craig (Inglaterra, 1872-1966), Jacques Copeau (Francia, 1897-1949), Louis Jouvet (Francia, 1887-1951), Max Reinhardt (Austria, 1873-1943), Nikolai Nikolaievich Evreinov (Rusia, 1879-1953), Vasili Kandinsky (Rusia, 1886-1944), Vsévolod E. Meyerhold (Rusia, 1874-1940), Walter Felsenstein (Austria, 1901-1975), Yevgeny Vachtangov (Rusia, 1883-1922), quienes legaron importantes contribuciones sobre las que se han desarrollado otras alternativas escénicas. Estas incluyen rupturas conceptuales como el advenimiento de la *performance*, la investigación y la transdisciplinariedad, que han influido en nuevas formas de hacer y decir en la dirección, no solo en el teatro, sino también en otras categorías artísticas como el cine, la danza, el circo y la ópera.

A medida que la dirección escénica evoluciona, los procesos creativos, la fundamentación teórica y las estrategias pedagógicas para su implementación se desarrollarán de acuerdo con el pensamiento de cada época.

Los colectivos escénicos con el tiempo determinan procesos metodológicos que poco a poco se reafirman, modulan y fortalecen de acuerdo con las diversas experiencias escénicas que llevan a cabo con o sin la presencia del espectador, lo cual conduce incluso a la sistematización de los procesos actorales, escriturales, relacionados con la dirección, las estrategias de puesta en escena, etc. ¿Cuál es la alternativa que desde el punto de vista metodológico te planteas en el Teatro La República para llevar a cabo la concreción de la producción escénica?

De manera muy genérica y sin ahondar mucho, diré que siempre necesito partir de cierto orden, aunque ese orden preestablecido quede en otra cosa cuando comienzan los ensayos o cuando se estrena el espectáculo. Este orden va cambiando en función de cada proyecto. Convivo bien con cierto caos creativo controlado.

Lo primero que abordo es la idea y su reescritura, si fuera necesario. Este primer trabajo lo suelo hacer en la absoluta intimidad.

Ese texto final y que será la base del proceso creativo en escena, será entregado a todo el equipo para que lo abra en canal y acabe haciéndolo suyo.

El director nace cuando muere el dramaturgo. Cuando el dramaturgo desaparece, el director y los actores se apropian del material y lo moldean. Eso no significa que lo perviertan o lo maleen; muy por el contrario, lo mejoran y lo fortalecen. Tengo por misión “posibilitar” el trabajo del dramaturgo, hacerle honores y que llegue a escena en toda su plenitud. Por ello, cuido los mínimos detalles, cuido las palabras, imagino la puesta, respiro sus ritmos y tiempos, construyo sus climas y lo refuerzo con el espacio sonoro apropiado. Y así dibujo en mi mente la escena.

Luego se construye la base del libro de dirección junto a mi equipo. Este queda en un ámbito más restringido, para que nos sirva de guía cuando las musas y la creatividad nos abandonen. Ese libro es un camino de partida y nunca un libro definitivo del espectáculo.

Mi proceso creativo empieza profundizando en la obra, para luego, en la fase de montaje, alejarme en lo posible de cualquier referencia que me impida avanzar y reescribir en escena nuevamente.

Tratamos de que sea un proceso largo, entre cuatro y seis meses de montaje, donde el ente creativo recae sobre el conjunto, un conjunto de creadores que funcionan coordinadamente por la idea de un director.

Y una máxima nos acompaña en esa construcción de una poética propia: conjugar el drama latente al que iremos salpicando con dosis apropiadas de humor.

En la puesta en escena, la investigación se instala como uno de los ejes transversales para acometer acciones trascendentales conducentes a su creación... En el Teatro La República, ¿qué función cumple la investigación?

Poner en escena un espectáculo ya lleva implícito un proceso de investigación. Pero esos procesos de investigación pueden ser más o menos profundos. La creación y la investigación son actividades inseparables y complementarias en el cometido teatral.

Yo no acabo de ver la frontera exacta en donde empieza la investigación y donde comienza la praxis del teatro, no percibo una división tajante. La investigación del artista en la sala de ensayos tiene elementos muy comunes a los de la formulación de campos conceptuales. Ambos ambientes llevan un análisis riguroso, tanto en los estudios teóricos como en la libre construcción de los discursos de los artistas.

Investigador y creador no tienen por qué estar desligados. La investigación desempeña una función determinante, por ejemplo, en la relectura de la historia del espectáculo.

Nacho Cabrera sugiere una básica recomendación a los grupos de investigación o investigadores que realizan sus desarrollos académicos y de generación de conocimiento en las categorías artísticas: ahondar y ligar todo lo que se pueda en la relación entre el abordaje artístico y la investigación

científica, esto es, reforzar ese maridaje entre la pasión en escena y los planteamientos técnicos y metodológicos que se suscitan durante el devenir creativo.

Y ese reforzamiento del maridaje sustancial se propiciará a partir de una invitación que le hace el Departamento de Artes Escénicas de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia para generar alianzas enmarcadas en la investigación y la creación escénica, esto como parte de un proceso de internacionalización, que adelantamos desde dicha Facultad, para la materialización de apuestas significativas de intercambio académico y la relación de pares con quienes podemos desarrollar proyectos conjuntos.

La relación entre creación e investigación se ha constituido como una unidad de sentido que invita a la permanente observación, el análisis, el estudio y, sobre todo, la selección de aquello que se considere susceptible de convertirse en una fuente de creación, motivo y detonante del acontecer escénico.

Luis Jesús Galindo, en *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, expresa:

La investigación es un proceso de creatividad reflexivo. Es decir, al investigar acontece lo mismo que en el arte o en cualquier otra actividad creadora, pero con una diferencia sustantiva, el autor creador se observa con atención durante el movimiento de su intención a través del espacio conceptual e imaginario durante la acción indagadora. El investigador es un creador altamente reflexivo, un observador que nunca pierde detalle de lo que sucede a su interior y de lo que acontece en su exterior. (1998, p. 11)

En lo que respecta a la dirección escénica actual, la investigación ha cobrado relevancia, ya que la fuente de creación puede entenderse como un motivo que no solo se refiere al universo dramático y literario, como suele ser el material dramaturgico, el cual posee un nivel de teatralidad que lo hace distinto o particular respecto a otras formas de escenificación. Además, esta fuente puede estar ligada a la realidad, a una idea o a una intuición. Esta última puede llevar al director a la escritura del material literario, lo cual conduce a las fases subsiguientes de producción y difusión del evento escénico.

Desde esta perspectiva, también cambian las maneras de dirigir, ahora orientadas a contextos urbanos y espacios donde el escenario habitual es sustituido. Por ello, el espectador experimenta un tratamiento de la acción diferente, en el que es difícil distinguir entre lo que es real y lo que es ficción.

La proliferación de alternativas metodológicas que conducen a la materialización del evento escénico ha aumentado, así como la reflexión y la

generación de planteamientos teóricos. Estos enfoques incluyen ámbitos transdisciplinares² y transculturales³ hasta ahora no previstos. Todo ello implica la formulación de nuevas metodologías y fundamentos teóricos y prácticos que enriquecen la dirección escénica como rol, caracterizado y aplicado a múltiples ámbitos escénicos.

En este contexto, ha sido necesario diseñar y construir un artefacto que albergue todos los procesos metodológicos y técnicos implementados en la creación, investigación, producción y proyección de la obra. Este artefacto debe proporcionar un registro visual, audiovisual, sonoro y testimonial, que pueda ser consultado y analizado desde cualquier perspectiva escénica, especialmente desde la dirección.

Así, el modelo de bitácora y cuaderno de dirección ha surgido como un contenedor que también puede considerarse un documento de carácter histórico. Este documento ayuda a comprender cómo la dirección escénica ha abordado diferentes escenificaciones, épocas, problemáticas y tópicos, reflejando la evolución del arte en la sociedad y la cultura.

Sin duda, quien asume la tarea de crear un *libro de dirección* está interesado en realizar un estudio sobre el fenómeno y un acercamiento al objeto de creación de la dirección escénica. Esto incluye un enfoque conceptual y una determinación estética, entre otros factores que reflejan la particularidad con la que cada colectivo, director o directora asume un rol tan subjetivo en el relacionamiento entre las personas. Cada vez se requieren más mecanismos de objetivación para la materialización de la obra de arte como acontecimiento estético (Ordóñez Díaz, 2011).

Según la estética de Deleuze, como lo plantea Ordóñez Díaz en “Arte y acontecimiento. Una aproximación a la estética deleuziana”, la relación entre los conceptos de *acontecimiento* y *obra de arte* adquiere relevancia. La estética, según la interpretación de Ordóñez sobre la obra de Deleuze, afirma que “toda obra de arte merecedora de ese nombre constituye un acontecimiento;

2 “Bajo ‘transdisciplinaridad’ [sic] entendemos el recurso a modelos de diversas proveniencias disciplinaria y teórica (teatral, histórica, antropológica, sociológica, filosófica, estructural, postestructural, teoría de la comunicación, etc.) o a unidades o elementos particulares de estos al servicio de la apropiación, decodificación e interpretación del objeto analizado. El término de transdisciplinaridad tiene poco que ver con aquel tradicional de la comparatística e interdisciplinaridad ya que allí los métodos de la propia disciplina de base no son transcendidos” (Toro, 2004, p. 114).

3 “Bajo ‘transculturalidad’ se puede entender el recurso a modelos, a fragmentos o a bienes culturales que no son generados ni en el propio contexto cultural (cultura local o de base) ni por una propia identidad cultural, sino que provienen de culturas externas y corresponden a otra identidad y lengua, construyendo así un campo de acción heterogénea. Para la descripción de un semejante proceso se presenta el prefijo ‘trans’ —a raíz de su carácter global y nómada y por la superación del binarismo que este término implica— como más adecuado que el de ‘inter’, tan empleado en las ciencias teatrales desde comienzos de los 90. Especialmente en el teatro la circulación de distintos códigos culturales es de tal diversidad y conoce una enorme rizomatización que no se puede tratar en forma dialéctica, como más adelante lo demostraremos al discutir el concepto de la hibridez” (Toro, 2004, p. 114).

se define por su capacidad para producir un acontecimiento” (Ordóñez Díaz, 2011, p. 129).

El libro de dirección: *La Infanta de Velázquez*, de Jerónimo López Mozo

El trabajo realizado por Nacho Cabrera se convierte en una alternativa importante para crear conciencia desde el punto de vista de la dirección sobre el despliegue de la acción a través de lo que podemos denominar “grafía escénica”. En su caso, el “libro de dirección” se plantea como artefacto que posee su propia grafía diseñada para la conservación de los registros que dan cuenta del proceso creativo, pero también de la sistematización de las diversas puestas en escena que el Teatro La República realiza y que de forma muy especial se encuentra consignada en la tesis doctoral “Una propuesta de libro de dirección: *La Infanta de Velázquez* de Jerónimo López Mozo”, escrita por Nacho en el año 2016.

Nacho, ¿cuáles son los aspectos que determinan la estructura del libro de dirección y cuál fue el motivo que te condujo a la realización de la tesis doctoral basada en este aspecto?

La motivación está determinada por la poca escritura que existe sobre la manera como se pone en pie un texto, asunto contrario al que ocurre cuando se escribe sobre la forma de abordar y desarrollar una dramaturgia.

En este punto, me planteo dos interrogantes adicionales: ¿qué buscamos en un libro de dirección? Este artefacto, sin duda, en la medida en que esté bien planteado, es una de las mejores herramientas para conocer a los autores, incluso las motivaciones que conducen al director a realizar una puesta en escena.

Por otra parte, ¿se le puede contemplar como una herramienta pedagógica?, puesto que en él se especifica clara y coherentemente la manera práctica como la dirección ha ejecutado sus ideas y los procesos creativos.

¿Qué podemos encontrar en un libro de dirección?

En él se hallan notas sencillas, como también lo que está más allá de ellas, de qué manera se elaboraron, qué recursos técnicos e incluso estéticos se usaron, hallando así cuadernos en los que se exponen, por parte de los directores, con rigor técnico y de manera más explícita, la transcripción de todo lo que se sucede en el escenario a nivel del movimiento, pero sin dar, por ejemplo, una dimensión exacta respecto a la forma de cómo se construye el personaje, es decir, la progresión interna de los mismos, la resolución de problemas interpretativos, etc.

La profesión del director de escena y el origen del teatro moderno están prácticamente unidas, es decir, una es inherente a la otra. Desde el primer momento en que hay un director hay un libro, hay un cuaderno de dirección, puesto que un director siempre tiene una idea en su cabeza, y esa idea, esté plasmada o no, es el insumo de un futuro libro.

Nacho, ¿alguna definición sobre dirección escénica?

En cuanto a las definiciones de *dirección* existentes, prefiero quedarme con la frase de Louis Jouvet, la cual me parece poética y maravillosa, y en la que manifiesta que un director es quien establece el punto de vista de una noche y una eternidad (Ceballos, 1999, p. 58), una sentencia que define esta profesión, dado que para construir esa noche y esa eternidad hay que hacerlo con rigor, ya que, en definitiva, la ordenación práctica del espectáculo siempre ha existido, y si bien el nacimiento del rol del director de escena como tal, como lo conocemos hoy, no aparece hasta finales del siglo XIX, no quiere decir que no haya existido hasta ese momento.

Por ejemplo, en el teatro isabelino, y concretamente respecto al rol asumido por William Shakespeare, se puede observar una suerte de director de escena con una serie de características que adornan al director de escena actual, quien es efectivamente un director, pero también en parte es actor, en parte empresario, en parte autor, considerando que un director de escena es casi un segundo autor, ya que existen una especie de conexiones indisolubles que están siempre juntas. En la obra *Hamlet*, Shakespeare, a través del texto, da un consejo: “te ruego que recites este pasaje tal y como yo lo he declamado”,⁴ etc., lugar en el que se podría decir que ya había un director en ciernes.

Nacho, ¿cómo defines la función del director de escena?

Un director es una especie de polímata, una especie de hombre del renacimiento que examina, que ausculta, que disecciona un texto y que posteriormente coge todo eso y le da cuerpo en escena a través de imágenes, ideas, sensaciones.

Un director de escena, es decir, no tiene por qué ser un escritor, pero sí tiene que tener un buen razonamiento literario. No es un actor, pero sí tiene que dominar los recursos y métodos de interpretación actoral. No es un artista plástico, pero sí debe tener un criterio estético. Y de la misma manera, debe tener un claro dominio del tempo, del ritmo, de la musicalidad; en definitiva, todo esto tiene que estar inserto en el libro de dirección.

Nacho, ¿cuáles serían las premisas a tener en cuenta al momento de aventurarse a la creación y materialización de un libro de estas características?

⁴ En la Escena VIII del Acto III de la obra *Hamlet* de William Shakespeare, Hamlet, en conversación con los cómicos, les da algunas recomendaciones antes de representar los acontecimientos relacionados con el asesinato del rey Hamlet, su padre. La representación se realiza frente a Claudio, con el propósito de confirmar su culpabilidad en dicho asesinato.

Un libro de dirección está compuesto por:

- Toda aquella información que muestre de manera clara y eficiente cómo ha de ponerse en escena el espectáculo.
- Contiene la cantidad de información necesaria para abordar un proceso de remontaje del espectáculo.
- Es una herramienta que tiene el sustento para una posterior publicación.
- Posee una extensión mínima de cincuenta páginas.
- Las funciones fundamentales del libro consisten en aclarar y definir las ideas, por el amplio conjunto de entes artísticos que intervienen en su elaboración; debe ser comprensible para futuros usuarios; orientar el equipo de trabajo y servir de diario del proceso de trabajo. Es mutable, en la medida en que se trata de un documento que ha nacido para transformarse desde el primer ensayo hasta el estreno.
- El libro posee una serie de fases con las apreciaciones que puedan darse en la recepción final del espectáculo. El libro vuelve a comenzar si se decide que debe ser retomado.

¿Cuáles son las fases que conllevan a la materialización del libro de dirección?

Las fases del libro de dirección son:

1. *Libro de dirección inicial (proceso intelectual)*. Proceso profundo de estudio del texto (lenguaje del autor, temática principal y secundarias), vaciado general de todo lo que está incluido en la obra (conflictos, acotaciones técnicas, acotaciones de los personajes —descriptivas, físicas, psicológicas—, el espacio escénico, el espacio sonoro, la iluminación, el maquillaje, el vestuario, etc.).

En ocasiones, los personajes no solo están contruidos por lo que enuncia el autor, sino también por lo que los demás personajes expresan sobre él.

2. *Fase de propuesta de dirección*. Parte de un previo análisis de la dirección, de la interpretación actoral, de las acciones, los ritmos, las pausas, los puntos de giro con los que se desea trabajar, de los planos de movimiento, lugar en el que se establecen las entradas y las salidas de los actores, etc.

Es aquí donde se empieza construir inclusive la iluminación, el tipo de focos, los *riders* [detalles técnicos] de sonido, las pistas, los videos, la escenografía, el concepto de la escenografía.

3. *¿Qué concepto tenemos de la escenografía?* La planta escénica, los bocetos escenográficos, el vestuario. El concepto del maquillaje, la época del estilo, la utilería. En última instancia, hasta este momento se ha construido una parte del libro.

Es decir, *se construye el cuaderno de dirección que contiene las notaciones que van a ir sucediendo en el proceso de ensayo.*

Ese es el cuaderno de dirección; todo lo demás queda en un gigante libro de doscientas, trescientas, cuatrocientas, quinientas páginas aproximadamente, todo depende de la magnitud de cada espectáculo.

4. *Libro de recepción final.* El libro en el que finalmente se materializa todo el espectáculo, en el que se endosa el video del estreno.

Una vez realizado el espectáculo, el equipo de dirección continúa trabajando sobre el libro de dirección, de tal manera que ahora sí, con el registro del espectáculo como soporte y otros materiales como fotografías, bocetos definitivos, la planta, el *rider* de iluminación, las historias clínicas de los personajes hechas por los autores, de alguna manera, el mismo cuaderno de dirección también está integrado en este libro, volcando la información necesaria para dar cuenta incluso de la recepción del público.

Si la puesta en escena del espectáculo debe retomarse, ese libro cerrado al final se convierte en un libro iniciático, porque desde entonces se hace una nueva lectura y algo habrá cambiado.

Nacho... finalmente, ¿qué papel juegan las nuevas tecnologías respecto al libro de dirección?

Se pueden considerar las nuevas tecnologías, especialmente los programas y las aplicaciones como las que se utilizan en el cine para escritores y guionistas, con los cuales se elaboran los *storyboards* [guiones gráficos]. Un proyecto drama, por ejemplo, posee cuatro partes: 1) la parte *Drama Texte* (texto dramático), con la que se reconoce la obra dramática y luego la discrimina o no, en diálogos, didascalias, en función de las necesidades; 2) la parte denominada *Drama Scène* (escena dramática), que técnicamente consistiría en lo que para nosotros sería nuestro cuaderno de dirección, enumerado, en el que se reúne un conjunto de herramientas ya existentes en diversas aplicaciones informáticas. Corresponde a los panoramas de escenografía, iluminación, vestuario y los hace operar en conjunto a favor de la creación artística, como también pone en conexión a distintos profesionales en red. Otra parte corresponde al *Drama Memoire* (memoria dramática), que consiste en conservar todos los espectáculos en formatos digitales para su reproducción exacta en posteriores momentos. Y la última parte, denominada *Drama Subtitrage* (drama subtitulado), es un soporte informático con el que se elaboran subtítulos para ser proyectados en pantalla y que además se pueden traducir automáticamente.

Este proyecto de drama puede contar los silencios que se van a encontrar en las frases, entre frases, los silencios entre las réplicas, los silencios, entre intercambios conversacionales. El mismo programa puede tomar un monólogo y definir el número de silencios y puntos, determinar la duración de la obra; confronta el tiempo real con el dramático y genera la posibilidad de visualizar los movimientos escénicos.

Me queda agradecer al maestro, director y amigo Nacho Cabrera Guedes por su generosidad, por compartir su trabajo riguroso que, desde la pedagogía, la dirección escénica, la investigación y la creación, se orienta hacia escenarios tan significativos como el del Teatro La República, un territorio de libertad, de pensamiento, manifestación ética, obra y generación de conocimiento susceptible de ser compartido con quienes se acercan a su producción escénica.

A modo de conclusión, el trabajo de la dirección escénica en la contemporaneidad está ligado a los procesos de creación e investigación. Los modelos de creación son múltiples, no escapan a los factores de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad propios de los procesos creativos que se establecen entre las categorías escénicas, y estos, a su vez, están relacionados con disciplinas de las ciencias duras, las humanidades, las prácticas y las dinámicas sociales y culturales con las que se construyen puntos de fuga hacia latitudes hasta el momento no contempladas en los procesos creativos, académicos, etc.

La formulación del libro de dirección en los procesos de puesta en escena en nuestro contexto artístico, no solo teatral, crearía una conciencia sobre la evolución de la dirección y del arte respecto a la época en que se realizan los procesos creativos; constituiría un patrimonio tangible, testimonio del pensamiento y la concepción de puestas en escena sustentadas en temáticas y problemáticas abordadas por los colectivos, conducentes a la configuración de significativos planteamientos estéticos con los que se da trascendencia, incluso, a lo que se puede considerar como simple, habitual y adecuado por parte de la sociedad.

Quizá sea necesario, en Colombia, contemplar, durante los procesos creativos, incluso aquellos que no están asociados a proyectos de investigación ya formalizados, el abordaje del libro de dirección como herramienta de registro, análisis, reflexión y conservación de la memoria colectiva, con el fin de cualificar, a través de la experiencia estética, las maneras de proceder en el ámbito de la dirección como profesión y categoría perteneciente a las artes escénicas.

Referencias

- Cabrera Guedes, N. (2015). *Una propuesta de libro de dirección: La Infanta de Velázquez de Jerónimo López Mozo* (tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/17428>
- Ceballos, E. (1999). *Principios de la dirección escénica*. Grupo Editorial Gaceta.

Dubatti, J. (2011). *Introducción a los estudios teatrales*. Libros de Godot.

Galindo, L. J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Addison-Wesley.

Ordóñez Díaz, L. (2011). Arte y acontecimiento. Una aproximación a la estética deleuziana. *Revista Latinoamericana de Filosofía*, 37(1), 127-152. <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/25028>

Pascual, L. (2021). Sobre la dirección de escena. *Las Puertas del Drama*, (56). <https://aat.es/las-puertas-del-drama/sobre-la-direccion-de-escena/>

Toro, A. (2004). Reflexiones sobre fundamentos de investigación transdisciplinaria, transcultural y transtextual en las ciencias del teatro en el contexto de una teoría postmoderna y postcolonial de la “hibridez” e “inter-medialidad”. En A. de Toro, R. Ceballos y C. Angehrn, *Estrategias posmodernas y poscoloniales en el teatro latinoamericano actual* (pp. 105-160). Alfonso de Toro (Ed.).

Para citar este artículo: Sánchez Medina, E. (2025). El libro de dirección, contenedor de estrategias de creación y producción en el Teatro La República, de Nacho Cabrera Guedes. *Artes La Revista*, 24(31), 128-146.

Título: *En la sombra*
Autora: Ligia Amparo Escobar Calderín
Técnica: Linóleo
Dimensiones: 24 × 19 cm
Año: 2023



EL POTENCIAL DE LAS ARTES EN LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA*

Gert Biesta

Doctorado en la Universidad de Leiden (Países Bajos) en 1992, y licenciado en Educación (1987) y Filosofía (1989) por la misma universidad. Catedrático de educación pública en el Centro de Educación de la Universidad de Maynooth (Irlanda) y de teoría de la educación en la Moray House School of Education y la Sport de la Universidad de Edimburgo (Reino Unido). Doctorado Honoris Causa, Universidad de Oulu, Finlandia (2013)

gertbiesta@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8530-7105>

Traductora: Sara Fernández Gómez

Doctora en Filosofía por la Universidad de Antioquia. Historiadora y magíster en Historia del Arte. Coordinadora de Investigaciones y docente investigadora de la Facultad de Artes, Universidad de Antioquia.

sara.fernandezg@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-9468-6167>

Traductora: Xanath Bautista Viguera

Doctora en Artes, Universidad de Antioquia (Colombia); Magíster en Danza Movimiento Terapia, Universidad Autónoma de Barcelona (España); Licenciada en Danza Contemporánea, Instituto Nacional de Bellas Artes (México). Profesora de planta del Departamento de Artes Escénicas de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia.

xanath.bautista@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-9460-7548>
<https://doi.org/10.17533/udea.artes.361155>

* Esta traducción corresponde al capítulo 2, "What if? Art education beyond expression and creativity" del libro *Art, artists and pedagogy. Philosophy and the arts in education*, editado por Christopher Naughton, Gert Biesta y David R. Cole, Routledge, 2018, pp. 11-20.

Introducción: ¿de qué se trataba todo eso?

Cuando, quizá dentro de cien años, los historiadores de la educación miren hacia atrás al cambio de milenio, podrían bien preguntarse: “¿De qué se trataba todo eso?”. Tal vez se cuestionen cómo, en un período relativamente corto, casi todo el mundo se obsesionó con los resultados de aprendizaje medibles, las tablas de clasificación, la comparación y la competencia, y con la creación de sistemas educativos que, en nombre de nobles ambiciones, como la de que cada niño supuestamente importa, estaban en realidad produciendo jerarquías e inequidades insalvables, en las que pocos podían ganar y muchos perder.

Quizá se pregunten, además, cómo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico logró convertirse en el “McDonald’s” de la educación del siglo *xxi*, no solo como la organización que, de repente, estaba en todas partes cuando se discutían temas educativos (como un “punto de paso obligatorio” —véase Callon, 1986—), sino también como la organización que promovía exitosamente una “dieta” educativa bastante limitada, efectiva tal vez en términos de lo que se puede medir, pero no muy nutritiva.

Y tal vez algunos historiadores de la educación igual se cuestionen cómo las artes quedaron atrapadas en todo esto: cómo el arte fue redefinido como creatividad, cómo la creatividad se transformó en una habilidad y, para algunos, en una “habilidad del siglo *xxi*”, y cómo tales habilidades llegaron a considerarse importantes para la supervivencia en el incierto mundo creado por el capitalismo global.

Concluirán, asimismo, con un suspiro de alivio, que en los años treinta —los 2030, por supuesto— el ámbito educativo recobró la sensatez, al darse cuenta de que, en su búsqueda de eficacia y excelencia, había estado creando un monstruo insostenible que hacía exactamente lo opuesto a lo que la educación debería estar haciendo: servir a la humanidad en su lucha por una convivencia significativa y pacífica dentro de los límites que el planeta puede sostener. En cambio, la educación se había convertido en un fin en sí misma, exigiendo siempre más.

Si los historiadores futuros pueden mirar atrás con un suspiro de alivio, nosotros, por supuesto, aún estamos en medio de todo esto, no solo preguntándonos cómo ocurrió todo —y quizás cómo dejamos que ocurriera—, sino también tratando de encontrar una “salida”, una “pedagogía de salida” (Baldacchino, 2012), o quizá simplemente buscando un camino hacia adelante y, de ser posible, uno *mejor*.

En este capítulo, ofrezco algunas reflexiones sobre el potencial de las artes para navegar las complejas realidades de la educación contemporánea, trazando un rumbo entre la Escila de la alta instrumentalización de las artes

en la educación —es decir, la idea de que las artes deben ser útiles para lo que supuestamente en realidad importa en la educación— y la Caribdis del expresivismo educativo —esto es, la idea de que la misión educativa de las artes en una época de “fábricas de exámenes” radica en permitir que los niños y jóvenes se expresen y encuentren su voz e identidad única—. La importancia educativa de las artes, y quizá la urgencia educativa de las artes, reside en la educación artística que va *más allá* del expresivismo y la creatividad. Al menos, eso es lo que quiero argumentar en lo que sigue.

¿El arte en perspectiva: una bendición ambivalente?

Cuando observamos la atención y el lugar que las artes ocupan en el currículo en muchos países, la situación, al menos a primera vista, no parece tan mala. Sin embargo, esa “primera vista” es crucial, ya que lo que importa no es *si* hay atención hacia las artes, sino *qué tipo* de atención se les brinda. Aquí identifico dos problemas: uno tiene que ver con lo que podríamos referirnos como la posible desaparición de *las artes* de la educación artística, mientras que el otro se relaciona con la posible desaparición de la *educación* de la educación artística.

El argumento sobre la posible desaparición del arte de la educación artística es relativamente fácil de establecer, ya que se hace visible en la presencia continua de *justificaciones instrumentales* para las artes en la educación. Tales justificaciones suelen adoptar la forma de una declaración en la que se afirma que el compromiso con las artes es *útil* debido a su potencial importancia o impacto comprobado en “algo más” (para una visión más exhaustiva de tales argumentos, véase Winner *et al.*, 2013).

En el ámbito educativo existen muchas opciones para este “algo más”. Esto incluye la sugerencia de que el compromiso con las artes incrementará el rendimiento medible en dominios curriculares específicos (con mayor frecuencia aquellos que parecen tener un estatus elevado, como el lenguaje, las matemáticas y las ciencias) y la afirmación de que el compromiso con las artes promoverá el desarrollo de una serie de cualidades y habilidades aparentemente deseables, como la empatía, la moralidad, la creatividad, el pensamiento crítico, la resiliencia, entre otras. En la actualidad, las afirmaciones sobre la supuesta utilidad de las artes se presentan a menudo “a través” del cerebro, y a veces incluso simplemente en términos del cerebro, es decir, como la afirmación de que el compromiso con las artes promueve el desarrollo cerebral.

Además del hecho de que argumentos como estos revelan fuertes jerarquías curriculares y sociales —después de todo, ¿dónde está la investigación que demuestra que estudiar matemáticas te convertirá en mejor músico o que

estudiar física te hará un mejor bailarín?—, el problema aquí es que las justificaciones instrumentales para las artes en realidad no se preocupan por el arte en sí y, por lo tanto, son bastante vulnerables. Después de todo, si los investigadores o los responsables de políticas encontraran otras maneras —lo que suele significar: más baratas o rápidas— de lograr un “impacto” similar, el arte sería rápidamente eliminado del currículo, por considerarse demasiado caro, engorroso y lento. O el arte solo permanecería porque hace que las escuelas se vean “agradables” —lo cual, por supuesto, es un argumento de relaciones públicas, no uno sobre el arte o la educación—.

Parecería, entonces, que el único modo de contrarrestar las justificaciones instrumentales es mediante justificaciones *no* instrumentales, es decir, la idea del arte por el arte. Esto significaría, en otras palabras, que el único argumento viable para el rol de las artes en la educación sería afirmar que el arte es fundamentalmente *inútil*, o sea, que no tiene ningún valor *más allá* del propio arte.

Sin embargo, tal movimiento solo sería inevitable si aceptáramos que la única manera en la que podemos hablar de forma significativa sobre la educación es en términos de su utilidad, es decir, en términos de un discurso que parte del supuesto de que la educación es una *techne* (τέχνη) en el sentido aristotélico de la palabra (Aristóteles, 1980; Biesta, 2015a), esto es, un proceso orientado a la producción de *cosas*. No obstante, la persona educada no es una cosa o un producto, sino un ser humano con una visión alterada. O como lo expresa Richard Peters (1963): “Ser educado no es haber llegado a un destino; es viajar con una perspectiva diferente” (p. 110).

Esto significa que hacer preguntas sobre la utilidad de la educación equivale a lo que los filósofos llaman un “error de categoría”, donde aplicamos categorías inapropiadas para el tema en cuestión o, en un lenguaje más sencillo, que simplemente no captan la esencia del tema.¹ En lugar de preguntar qué *produce* la educación, deberíamos indagar qué *significa* la educación. Y en lugar de preguntar qué *hace* la educación, deberíamos interrogar qué *hace posible* la educación (véase también Biesta, 2015b).

El argumento sobre la posible desaparición de la educación de la educación artística tiene que ver con desarrollos más amplios en la educación contemporánea, particularmente con desarrollos que continúan orientando la educación hacia la producción de un pequeño conjunto de “resultados de aprendizaje” medibles en dominios curriculares que aparentemente “cuentan”. Es en el contexto de tales intentos de convertir a las escuelas en “fábricas de exámenes” (Coffield y Williamson, 2012) que ha surgido otro argumento para el papel de las artes en la educación.

1 En este contexto, véase también la penetrante crítica de Jan Masschelein sobre el pensamiento “productivo” en educación (Masschelein, 1991).

En respuesta a enfoques que tienden a convertir a los niños en objetos a ser gestionados de tal manera que produzcan los resultados más favorables para el sistema educativo,² se introduce el arte debido a las oportunidades que ofrece para que los niños y jóvenes expresen su propia voz, otorguen su propio significado, descubran sus propios talentos, manifiesten su propia creatividad y expresen su identidad única. En sistemas educativos que reducen a los niños a puntajes de exámenes, que sofocan la creatividad o solo permiten la creatividad si genera los resultados “correctos”, que no están interesados en la voz del estudiante y no permiten la exploración y expresión de la propia identidad del estudiante, las artes definitivamente tienen un papel importante que desempeñar.

¿Qué pasaría si? De la expresión a la educación

Aquí es donde encontramos una cuestión crucial, en mi opinión a menudo pasada por alto, relacionada con lo que antes mencioné como la posible desaparición de la educación en la educación artística. Si bien es definitivamente importante, sobre todo en sistemas educativos que solo se enfocan en un conjunto restringido de “resultados”, brindar oportunidades para que los niños y jóvenes se expresen, es decir, para que se presenten como individuos en el mundo, y si bien las artes pueden contribuir de manera significativa en este aspecto, *la expresión por sí sola nunca es suficiente*. Y la razón de ello se vuelve evidente cuando nos hacemos una serie de preguntas de “¿qué pasaría si?”, tales como: ¿Qué pasaría si la voz que se expresa es racista? ¿Qué pasaría si la creatividad que surge es destructiva? O ¿qué pasaría si la identidad que se afirma es egocéntrica o, en palabras de Emmanuel Levinas (1991, p. 44), *ego-lógica*, es decir, que simplemente sigue la lógica del ego? Estas preguntas indican que la preocupación educativa no puede estar únicamente en la expresión de la voz, la creatividad y la identidad *como tales*, sino que debe abordar la cuestión, mucho más importante y difícil, de la voz *correcta*, la creatividad *correcta* y la identidad *correcta*.

Las concepciones de la educación artística que permanecen “expresivistas” en su enfoque, es decir, concepciones de la educación artística que ven su objetivo último como el de proporcionar oportunidades para la expresión, sin involucrarse en preguntas sobre lo que podríamos denominar la “calidad” de lo que se expresa, corren el riesgo de borrar la dimensión educativa de la educación artística. La calidad que importa aquí no es la calidad estética —o al menos no la calidad estética *en sí misma*—, sino lo que podríamos

2 Cabe señalar que, según esta lógica, ya no se trata de lo que las escuelas pueden hacer por sus estudiantes, sino de lo que estos deben hacer por la posición en la tabla de clasificación de su escuela y de su país, un punto que ha sido bien planteado por Michael Apple (véase, por ejemplo, Apple, 2000).

llamar la “calidad existencial” de lo que y quién se expresa, una calidad que tiene que ver con cómo los niños y jóvenes pueden existir *bien*, individual y colectivamente, *en* el mundo y *con* el mundo.

Una cosa es decir que la educación debe ocuparse de preguntas sobre la voz correcta, la creatividad correcta y la identidad correcta, pero otra muy distinta es determinar qué debería considerarse como “correcto”. Se nos ha dicho que en el pasado las personas buscaban respuestas a estas preguntas en poderes externos a sí mismas. En algunos casos, se suponía que los poderes religiosos y espirituales podían brindar respuestas definitivas a preguntas sobre la vida, el vivir y el destino humano. En otros casos, se creía que los poderes seculares podían hacer esto. Y también ha existido la esperanza de que la indagación científica sobre la naturaleza y la condición del ser humano nos diga cómo deberíamos vivir nuestras vidas, una ambición que quizá sigue siendo visible en la “neurofilia” (Smeyers, 2016) de la neurociencia contemporánea.

Forma parte de la experiencia moderna, tal vez más que de la posmoderna (véase Habermas, 1987), que hemos tomado mayor conciencia de nuestra propia responsabilidad —individual y colectiva— en el compromiso con la cuestión de lo que podría considerarse correcto y bueno en nuestras vidas. Y, sobre todo, esto se debe a que hemos sido testigos a nivel mundial de lo que puede salir mal cuando negamos o entregamos esta responsabilidad y dejamos que sean poderes externos quienes decidan. En este sentido, nuestra era educativa es realmente la era “después de Auschwitz” (Adorno, 1971, pp. 88-104).

Es en esta coyuntura que nos encontramos con la pregunta de lo que significa existir como *sujeto* —como sujeto de nuestras propias acciones, intenciones y responsabilidad— y no solo como objeto de lo que otros están dispuestos a decidir o desean decidir sobre nuestras vidas. Es crucial entender, sin embargo, que existir como sujeto no significa simplemente hacer lo que queremos hacer, sin considerar nunca lo que nuestras acciones significan para, y hacen con, la oportunidad de que otros también actúen. Existir como sujeto no significa meramente escapar de cualquier determinación externa, sino reflexionar sobre la cuestión de los límites y las limitaciones, la cuestión de cuándo, cómo y en qué medida debemos limitar y transformar nuestros propios deseos frente a los deseos de otros y frente a un entorno —un planeta— que sencillamente no es capaz de darnos todo lo que queremos. Existir como sujeto, por tanto, significa existir *en diálogo* con el mundo; significa estar “en el mundo sin ocupar el centro del mundo” (Meirieu, 2007, p. 96).

Esta manera de ver la educación obviamente no está centrada en el niño, pero tampoco está centrada en el currículo; no tiene como objetivo introducir un currículo “dentro” del estudiante. Quizá el mejor “término” para ello sea

llamarlo un enfoque “centrado en el mundo” (véase Biesta, 2015c), enfocado en lo que significa existir como sujeto, en, con y en diálogo con el mundo, tanto material como social.

Desde este ángulo, la “tarea” educativa, que es una tarea para el educador y no para el educando, podría describirse como la de despertar en otro ser humano el deseo de querer existir en y con el mundo como sujeto, es decir, querer existir de una manera “adulta” (véase Biesta, 2017b, capítulo 1). Como bien saben todos los educadores, nunca podemos forzar a otro ser humano a existir como sujeto, porque al hacerlo negaríamos precisamente el “elemento” que buscamos promover, a saber, que otro ser humano exista como sujeto en lugar de como objeto. Por eso el gesto educativo debe permanecer siempre dubitativo y gentil (Biesta, 2012).

Existir como sujeto: resistencia y diálogo

Existir como sujeto es precisamente eso: se trata de cómo *existimos* tú, yo, cada uno de nosotros. No se trata de lo que tenemos —nuestras habilidades, nuestras competencias, las cosas que hemos acumulado y aprendido— ni de quiénes somos. Esto significa que la cuestión de la subjetividad es muy diferente de la cuestión de la identidad. Existir como sujeto tiene que ver con lo que hacemos y con lo que nos abstenemos de hacer. En resumen, no se trata de *quiénes* somos, sino de *cómo* somos o, de forma más realista, de cómo intentamos ser.

Sin embargo, existir como sujeto, en y con el mundo, no significa simplemente hacer lo que queremos, ni únicamente seguir nuestros deseos. Más bien significa que reconocemos y aceptamos la realidad de lo que y a quién encontramos en el mundo o, en términos más precisos, de lo que y a quién encontramos *como* mundo. Existir como sujeto requiere entonces que intentemos existir *en diálogo* con lo que y quien es otro, estando en el mundo sin ocupar el centro del mundo.

Hannah Arendt resulta útil aquí, ya que ha señalado que existir como sujeto no solo significa ser el origen de nuestras propias iniciativas —el sujeto de la acción—, sino que, para que esas iniciativas lleguen al mundo, deben necesariamente estar sometidas a lo que otros, como sujetos en su propio derecho, hacen con nuestras iniciativas. Es por ello por lo que existir como sujeto significa que estamos sujetos “en el doble sentido de la palabra, es decir, [como] actor y paciente” (Arendt, 1958, p. 184). Así, existir como sujeto significa que uno está “volcado” hacia el mundo o, en términos educativos, que uno está *siendo* orientado hacia el mundo, que se le está mostrando el mundo.

El encuentro con el mundo —material o social— se manifiesta en la experiencia de *resistencia*. Cuando hallamos resistencia, cuando algo o alguien se opone a nuestras intenciones, acciones o iniciativas, experimentamos que el mundo no es una construcción, y particularmente no *nuestra* construcción, sino que existe por derecho propio. En otras palabras, nos encontramos y experimentamos que el mundo es *real*. Experimentar resistencia es en muchos sentidos una experiencia frustrante, ya que nos muestra que hay algo “en nuestro camino”, algo que nos impide realizar —literalmente, hacer real— lo que queremos hacer o lograr. Entonces, la cuestión clave en relación con lo que significa existir en el mundo es qué hacemos cuando detectamos resistencia, cómo respondemos ante la experiencia de resistencia. Existen, en términos generales, tres opciones.

Una de ellas es que nuestra frustración nos motive a esforzarnos cada vez más para hacer realidad nuestras intenciones y ambiciones. A veces, esto es lo que se necesita para lograr algo, pero siempre existe el peligro de que, si nos esforzamos demasiado, si consideramos muy poco la integridad de lo que encontramos, nuestras intenciones y ambiciones resulten en la destrucción de lo que hallamos, la destrucción de aquello que ofrece resistencia. Así, en un extremo del espectro, terminamos con la destrucción del mismo mundo en el que buscamos existir.

Pero también es concebible el escenario opuesto. En este caso, la frustración de detectar resistencia nos lleva a retirarnos. Abandonamos nuestras iniciativas y ambiciones porque sentimos que es demasiado difícil, que no vale la pena, es demasiado frustrante, y así sucesivamente, perseguirlas. Si la primera respuesta implica el riesgo de destruir el mundo, la segunda comporta el riesgo de destruirnos a nosotros mismos, de destruir nuestra propia existencia en el mundo, nuestra existencia como sujeto. Literalmente, desaparecemos del mundo.

Existir en el mundo, existir como sujeto, significa entonces que intentamos mantenernos alejados de estos dos extremos, aunque siempre estén en el horizonte cuando tratamos de existir en el mundo. Significa que tratamos de permanecer en un punto intermedio entre la destrucción del mundo y la autodestrucción.

Existir en este punto intermedio puede describirse como diálogo —como estar en diálogo— siempre y cuando no pensemos en el diálogo como una simple conversación, sino que lo veamos como una “forma” existencial, una forma de existir en el mundo —sin retirarnos de él— sin colocarnos en el centro del mundo, sino dejando espacio para que el mundo también exista, existiendo así *con* el mundo.

El diálogo no es una disputa o un concurso en el que, al final, siempre hay un ganador. El diálogo —intentar estar en diálogo, intentar existir en diálogo— es precisamente el lugar donde ganar no es una opción; es, en cambio, un desafío constante y de por vida. Es el desafío de existir con lo otro y con quienes son otros; es el desafío de existir como sujeto en el mundo.

Por lo tanto, el punto intermedio entre la destrucción del mundo y la auto-destrucción es un espacio completamente *mundano*. Es también, entonces, un espacio por completo *educativo*, no porque haya todo tipo de cosas que uno pueda aprender allí, sino porque es un espacio que te *enseña* algo fundamental sobre la existencia humana: *que no estás solo*.

Arte, diálogo y educación: hacia una existencia adulta

Por supuesto, existen muchas definiciones sobre lo que es el arte y numerosas discusiones acerca de por qué tales definiciones son esenciales o fútiles. Algunas definiciones de arte son explícitamente expresivistas en su orientación, ya que ven el “propósito” del arte desde la perspectiva de lo que los artistas buscan expresar: emociones, intenciones, ideas, sentimientos, conceptos, un yo interno, entre otros. Tales definiciones tienden a centrarse en la “calidad” conceptual del arte, es decir, en el *significado* que los artistas buscan transmitir a través de sus obras. De este modo, posicionan a quienes están en el extremo “receptor” del espectro —como espectadores, perceptores, oyentes, observadores— en una búsqueda de entendimiento, aspirando a captar “el punto” de lo que se está expresando.

Mi interés radica en analizar el arte —a lo largo de todo el espectro de las disciplinas artísticas— de manera diferente, *no* en términos de la lógica de intención y recepción, sino con respecto a la *realización* del arte o, más precisamente, en el encuentro con la realización del arte. Y lo que tiendo a observar es que el arte es justo esta exploración continua, literalmente interminable, del encuentro con lo que y quién es otro, la exploración incesante de lo que podría significar existir en y con el mundo.

La ambición aquí no es dominar o domesticar —lo cual, en última instancia, conduciría a la destrucción de la realidad que se está encontrando—, sino entablar un diálogo, establecer un diálogo, permanecer en diálogo. Encontrar la realidad de la pintura, la piedra, la madera, el metal, el sonido, los cuerpos, incluido el propio cuerpo, enfrentar la resistencia, con el fin de explorar posibilidades, hallar límites y limitaciones, y a partir de esto crear formas, establecer formas y hallar formas que hagan posible la existencia en diálogo, eso es lo que veo en la “realización” del arte.

Visto de esta manera, el arte mismo aparece como la exploración continua de lo que significa estar *en* el mundo, el intento constante de descifrar lo que significa estar aquí, ahora; estar —aquí— ahora.

Existir como sujeto, existir en y con el mundo, requiere, por tanto, que no simplemente sigamos nuestros deseos, no simplemente hagamos lo que queremos hacer, sino que siempre “midamos” nuestros deseos, llevemos nuestros deseos a un diálogo con el mundo, con lo que ofrece resistencia a nuestros deseos.

Aquí observamos una distinción educativa importante, aunque a menudo mal entendida, entre lo que podríamos denominar maneras de ser “infantiles” y “adultas”. El punto que deseo enfatizar aquí es que existir como sujeto en y con el mundo significa que intentamos existir de una manera adulta.

Existen varias advertencias aquí. En primer lugar, es importante ver que la distinción entre lo “infantil” y lo “adulto” no debe entenderse en términos de desarrollo, es decir, como una trayectoria que va de lo infantil a lo adulto, sino que debe concebirse como dos maneras diferentes de ser, dos formas distintas de existir. Lo “infantil” se refiere a un modo de ser que está totalmente determinado y controlado por nuestros deseos tal como se presentan a nosotros —y esto último es importante, porque la cuestión de dónde provienen realmente nuestros deseos, cuántos de nuestros deseos son en realidad “nuestros” deseos y cuántos de ellos son fabricados por fuerzas fuera de nuestro control, sigue siendo una pregunta abierta. Sin embargo, los deseos están presentes y depende de nosotros hacer algo con ellos—.

Si lo “infantil” se refiere a maneras de ser que están totalmente controladas por nuestros deseos, lo “adulto” se refiere a una manera de ser en la que buscamos dar respuesta, a través de nuestro pensamiento y nuestra acción, a la pregunta de cuáles de nuestros deseos son los deseos que deberíamos tener, cuáles de nuestros deseos son *deseables*. Existir de forma adulta no es, por tanto, algo que podamos afirmar haber alcanzado a cierta edad o etapa de la vida, o después de un determinado proceso de aprendizaje. Más bien, describe un modo de ser, una “calidad” de existir, donde no estamos *sometidos* a nuestros deseos —también podríamos decir: donde no somos solo un objeto de nuestros deseos—, sino donde somos un *sujeto en relación* con nuestros deseos.

La pregunta educativa clave, por lo tanto, es si lo que deseo es lo que debería desear, si es deseable para mi propia vida, mi vida con los demás, en un planeta que solo tiene una capacidad limitada para satisfacer nuestros deseos.

Reflexionar sobre la pregunta de si lo que deseamos es deseable, si es lo que deberíamos y podríamos desear, no tiene como objetivo suprimir o destruir nuestros deseos, sino seleccionar y transformar esos deseos para

que puedan ser una fuerza en nuestros intentos de existir como sujetos, en el mundo, de manera adulta. Nuestros deseos son, después de todo, *una* —y quizás incluso *la*— principal fuerza motriz, la principal fuente de energía en nuestras vidas; por lo tanto, lo que no debería suceder en nuestro compromiso con la pregunta de si lo que deseamos es deseable es que renunciemos a nuestros deseos por completo, fundamentalmente a nuestro deseo de existir en el mundo, nuestro deseo de estar aquí, ahora. La formulación de Gayatri Spivak sobre la educación como un proceso de “reorganización no coercitiva de los deseos” (Spivak, 2004, p. 526) resulta útil aquí, aunque la cuestión de la coerción puede ser un poco más compleja de lo que sugiere esta formulación.

Una implicación interesante del argumento que he presentado es que la experiencia de resistencia no es solo un encuentro con lo que es real —a lo que me he referido como “el mundo”—, sino que es al mismo tiempo un encuentro con nuestros deseos, porque cuando experimentamos resistencia, percibimos que lo que deseamos en relación con lo que ofrece resistencia no es posible “sin problemas”. Por esta razón, el arte no es solo una exploración de lo que significa estar en diálogo con el mundo —no es solo “hacia afuera”, por así decirlo—, sino que es al mismo tiempo una exploración de nuestros deseos —y, en este sentido, siempre es también “hacia adentro”—. El arte hace visibles nuestros deseos, les da forma, y al intentar entablar un diálogo con lo que o quién ofrece resistencia, estamos al mismo tiempo involucrados en la exploración de la deseabilidad de nuestros deseos y en su reorganización y transformación.

Para expresarlo de manera más contundente: así como el arte *es* el diálogo de los seres humanos con el mundo, el arte *es* también la exploración y transformación de nuestros deseos para que puedan convertirse en una fuerza positiva en las formas en que buscamos existir en el mundo de manera adulta. Y ahí es donde podemos encontrar el poder educativo de las artes.

En conclusión

Por supuesto, hay mucho más que decir sobre los temas que he planteado en este capítulo,³ pero lo que espero haber logrado es esbozar un enfoque de la educación artística que no reduzca el arte a un instrumento para la producción de resultados que “realmente” importen, ni que abogue por que el potencial educativo de las artes resida en proporcionar oportunidades para la expresión de la voz, la creatividad y la identidad *en sí mismas*. La tarea educativa es, como he indicado, más compleja. No solo he sugerido que,

3 Para más detalles, véanse Biesta (2017a y 2017b).

para que la educación artística siga siendo educativa, debe tomarse en serio la tarea de una existencia adulta en y con el mundo; también he propuesto que las artes ofrecen posibilidades únicas para involucrarse con esta tarea.

Referencias

- Adorno, Th. W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. Suhrkamp Verlag.
- Apple, M. W. (2000). Can critical pedagogies interrupt rightist policies? *Educational Theory*, 50(2), 229-254. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2000.00229.x>
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. The University of Chicago Press.
- Aristotle. (1980). *The nicomachean ethics*. Oxford University Press.
- Baldacchino, J. (2012). *Art's way out. Exit pedagogy and the cultural condition*. Sense Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2012). No education without hesitation: Thinking differently about educational relations. In C. Ruitenberg *et al.* (Eds.), *Philosophy of education 2012* (pp. 1-13). PES.
- Biesta, G. J. J. (2015a). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. In R. Heilbronn y L. Foreman-Peck (Eds.), *Philosophical perspectives on the future of teacher education* (pp. 3-22). Wiley Blackwell.
- Biesta, G. J. J. (2015b). Freeing teaching from learning: Opening up existential possibilities in educational relationships. *Studies in Philosophy and Education*, 34(3), 229-243. <https://doi.org/10.1007/s11217-014-9454-z>
- Biesta, G. J. J. (2015c). Wereld-gericht onderwijs: vorming tot volwassenheid. *De Nieuwe Meso*, 2(3), 54-61.
- Biesta, G. J. J. (2017a). *Letting art teach. Art education "after" Joseph Beuys*. ArtEZ Press.
- Biesta, G. J. J. (2017b). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Callon, M. (1986). Elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay. In J. Law (Ed.), *Power, action and belief: A new sociology of knowledge?* (pp. 196-233). Routledge Kegan & Paul.
- Coffield, F. y Williamson, B. (2012). *From exam factories to communities of discovery: The democratic route*. UCL-IOE Press.

- Habermas, J. (1987). *The philosophical discourse of modernity. Twelve lectures*. MIT Press.
- Levinas, E. (1991). *Totality and infinity. An essay on exteriority*. (Alfonso Lingis, Trad.). Kluwer Academic Publishers.
- Masschelein, J. (1991). Die ergebnislose und funktionslose Erziehung. Gemeinschaft, Öffentlichkeit und Immanenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37(1), 65-80. <https://doi.org/10.25656/01:12464>
- Meirieu, P. (2007). *Pédagogie: Le devoir de résister*. ESF éditeur.
- Peters, R. S. (1963). Education as initiation. In P. Gordon (Ed.), *The study of education. A collection of inaugural lectures* (Vol. 1, pp. 273-299). Woburn.
- Smeyers, P. (2016). Neurophilia: Guiding educational research and the educational field. *Journal of Philosophy of Education*, 50(1), 62-75. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12173>
- Spivak, G. C. (2004). Righting the wrongs. *South Atlantic Quarterly*, 103(2/3), 523-581. <https://muse.jhu.edu/article/169150>
- Winner, E., Goldstein, T. R. y Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impacts of arts education*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>
- Para citar este artículo:** Biesta, G. (2025). El potencial de las artes en la educación contemporánea (S. Fernández Gómez, Trad.). *Artes La Revista*, 24(31), 150-162.

Título: *Percepciones de la memoria*
Autora: Ligia Amparo Escobar Calderín
Técnica: Instalación
Dimensiones: Variables
Año: 2023



RESEÑAS

EXPLORANDO LA RELACIÓN ENTRE ARTE, FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA. RESEÑA

Naughton, Christopher, Biesta, Gert y Cole, David R. (Eds.). (2018). *Art, Artists and Pedagogy. Philosophy and the Arts in Education*. Routledge. ISBN: 978-1-138-50051-8.

Leandro Sánchez Marín

Profesor Instituto de Filosofía
Universidad de Antioquia

leandro.sanchez@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-6837-1081>
<https://doi.org/10.17533/udea.artes.361156>

El trabajo editorial de Christopher Naughton, Gert Biesta y David R. Cole sobre arte, artistas y pedagogía presenta un conjunto de perspectivas en torno a diversos campos donde la relación entre estos aspectos configura una posibilidad para comprender los principales desafíos de la enseñanza de las artes en el siglo XXI. Las quince contribuciones que componen el volumen se enfocan en temas que van desde la música y la danza hasta el cine y los museos. En el marco de la consideración filosófica sobre la tarea del educador y las pedagogías críticas, los autores y las autoras del compendio apuestan por una exposición crítica que se enfoca en tensiones propias de la enseñanza, como el despliegue de la creatividad y las formas de abordaje del arte en contextos de aprendizaje.

Además de la estructura tradicional del artículo académico, entre estas mismas contribuciones se encuentra una entrevista a John Baldacchino por parte de Gert Biesta. En ella, el entrevistador propone su discusión a partir de la aclaración sobre el concepto de *desaprendizaje*, dejando en claro que con este concepto no se quiere sugerir de manera abstracta una

forma de olvidar o abandonar los aprendizajes que un individuo ha tenido a lo largo de su vida, pues “la idea de desaprender no es ni una crítica a la escolarización ni un rechazo de las disciplinas y sus límites” (Naughton *et al.*, 2018, p. 137).

Quizás es este un buen punto de partida para la presentación de los propósitos del compendio en cuestión, teniendo en cuenta que con ello no se agotan las discusiones intestinas que marcan diferentes ritmos y consideraciones sobre temas afines. Sin negar, además, que se trata de una obra que conserva diferencias marcadas entre los autores y las autoras que la conforman, así como acuerdos parciales sobre cuestiones urgentes, como la renovación de las metodologías de enseñanza en beneficio del desarrollo de procesos cada vez más cualificados y menos estandarizados en lo que refiere al campo del arte. A continuación comento cada una de las contribuciones del trabajo aquí reseñado, para que quienes se acerquen a leer esta nota puedan tener una idea general de las propuestas que lo configuran.

El capítulo 1 responde al título de “Filosofía y pedagogía en la educación artística” y es escrito por Christopher Naughton y David R. Cole. En él, los autores declaran las líneas fundamentales del compendio en su generalidad. No solo dicen que los trabajos presentados están abiertos a un público amplio que comprende a comunidades de educación básica y educación superior, sino también a artistas dentro y fuera del ámbito de la investigación académica. Los referentes principales para discutir el carácter cambiante de la educación artística y sus implicaciones en el contexto de la labor docente son Gilles Deleuze y Félix Guattari. Los autores del capítulo sugieren que la filosofía de la inmanencia de Deleuze y Guattari “proporciona una plataforma teórica para un cambio en el pensamiento sobre las artes en la educación en términos de lo conceptual” (Naughton *et al.*, 2018, p. 1). Con ello se proponen delinear tanto los contornos sobre los cuales se elaboran los conceptos principales del compendio como los debates que se desprenden de ellos. Luego, los autores comentan las contribuciones siguientes a manera de breve presentación de cada una de ellas y concluyen mencionando su deseo de que el libro sea una especie de antídoto contra el uso desbordado de los libros de texto, contra las cartillas que se basan en resultados con objetivos y métodos predeterminados, “contra las pruebas estandarizadas, contra los profesores que no cuestionan sus lecciones y contra la producción de respuestas de los estudiantes que son robóticas y desinteresadas” (Naughton *et al.*, 2018, p. 9).

El capítulo 2, “¿Y si...? La educación artística más allá de la expresión y la creatividad”, escrito por Gert Biesta, propone discutir la educación artística “más allá de la expresión y la creatividad” (p. 11). La sospecha de Biesta sobre una amplia y corrosiva obsesión por la forma medible de los resultados, las clasificaciones y la competencia en el ámbito de la educación es el punto de

partida para manifestar sus preocupaciones en torno a la reproducción de un sistema educativo que, lejos de ponderar los verdaderos fines de la educación artística, avalan el surgimiento de “jerarquías y desigualdades insuperables”, que desdibujan todo proceso formativo (Naughton *et al.*, 2018, p. 11). Entre sus referentes está la teórica Gayatri Spivak, para quien la educación debe ser entendida en función de un proceso de “reordenamiento no coercitivo de los deseos” (Spivak, 2004, p. 526), en contraposición a la reducción del arte a “instrumento para la producción de resultados”, argumento que sostiene que “el potencial educativo de las artes radica en brindar oportunidades para la expresión de la voz, la creatividad y la identidad *per se*” (Naughton *et al.*, 2018, p. 19).

El capítulo 3, “Cortando la carne: tocino en medio de un sándwich con base artística”, cuya autoría pertenece a David R. Cole, presenta una interpretación de la figura del pintor irlandés Francis Bacon (1909-1992) a la luz de algunas prácticas contemporáneas de la educación que se apoyan en las artes. Para Cole, lo que empujaba la creación artística de Bacon era una cierta representación de lo extraño y no apuntaba a parámetros de orden y medida relacionados con criterios de estricta seguridad en la ejecución de sus pinturas; no se ajustaba a “ideas normativamente predefinidas de lo que puede ser el arte” (Naughton *et al.*, 2018, p. 21). Entre los principales argumentos que ofrece Cole para este contraste se encuentran las reflexiones deleuzianas sobre la pintura de Bacon (Deleuze, 2003), según las cuales el punto de gravedad para entender la creación artística se encontraría en el “intermedio” que aparece en el esfuerzo por traducir las ideas estéticas a la práctica.

En cuarto lugar, el compendio ofrece el texto de Mary Ann Hunter, “Artistas, presencia y el don de no ser docente”. Allí, la autora explora la forma en que las asociaciones escolares relacionadas con artistas pueden ser valoradas como una “interrupción necesaria” para pensar en las características de la “búsqueda continua de lo que es una buena educación dentro y más allá de los marcos del currículo” (Naughton *et al.*, 2018, p. 32). Esta interrupción, reconoce la autora, puede ser difícil de imaginar en medio de las sociedades del rendimiento, cuyos aspectos más relevantes se basan en procesos permanentes de transición, hibridación y nomadización (Braidotti, 2002). Sin embargo, insiste en que muchas prácticas escolares actualmente sostienen reivindicaciones y epistemologías representacionales que “sitúan el conocimiento sobre el mundo como algo separado” del *conocimiento en sí mismo* (Naughton *et al.*, 2018, p. 37).

El capítulo 5, “Las implicaciones de las “percepciones, afectos y conceptos” para los educadores de las artes”, sugiere una revisión de la perspectiva hegemónica del significado racional *puramente consciente* en la obra de arte. Para ello, Christopher Naughton, autor de la contribución, propone

una reconsideración de las percepciones y los afectos, además de otras conceptualizaciones, en todo lo que tiene que ver con la educación artística. Para Naughton, el examen de ciertas percepciones y afectos logran abrir “bloques de sensaciones” (Naughton *et al.*, 2018, p. 50), que plantean un compromiso del arte donde la obra no agota absolutamente su sentido, pues a través de la obra de arte son precisamente los afectos los que persisten. Así, se entiende que las percepciones y los afectos contemplan un plano donde la interacción entre lo humano y la producción artística interactúan de manera tal que no permiten un estancamiento de significado.

El sexto apartado de la obra comentada, “Desviaciones del jazz: sostener una pedagogía de la improvisación”, aborda el jazz como fenómeno que sirve de sustento para una acción pedagógica crítica. Allí, David Lines resalta la declaración de Rosi Braidotti (2010) según la cual la creatividad está relacionada con la “estructura positiva de la diferencia” (p. 310), para afirmar, a su vez, que una apertura a la diferencia comprende un movimiento tanto pedagógico como artístico, un movimiento que él tematiza como “pedagogía de la improvisación”. Para Lines (p. 52), movimientos como el *blues* y el *gospel* han sido reapropiados por el jazz en términos de su impulso rítmico y sus armonías expansivas, todo ello configurado en una serie de improvisaciones generadas dentro de un grupo. Esta estructura permitiría a los educadores y a los estudiantes la oportunidad de trabajar de manera más flexible y relacional, lo que implicaría llegar a maneras más cualificadas de formación artística en beneficio de conexiones novedosas fundamentadas en la diferencia y la conservación de la capacidad de asombro.

En “La conexión corporal en movimiento: una filosofía sobre la intercorporeidad y el arte de la danza en la educación”, séptimo apartado de la colección, Nico de Vos elabora una reflexión donde reclama una ponderación más elevada de la danza como motivo curricular. Esto en función de destacar la capacidad de ella como expresión acertada para la profundización no solo de la educación artística, sino también del ámbito educativo en general. El autor sostiene que la importancia de la danza para la educación está dada en la medida en que permite formas más auténticas de relacionamiento entre los seres humanos, a través del cuerpo y de las conexiones corporales en el movimiento que ella supone.

El capítulo 8, “Pensar el currículo escolar a través de Country con Deleuze y Whitehead: una síntesis basada en procesos”, discute la idea del currículo escolar teniendo en cuenta los aportes de Deleuze y Alfred Whitehead. En él, David R. Cole y Margaret Somerville proponen una análisis del caso de la cultura oral de los pueblos aborígenes australianos y su desconexión respecto de las políticas curriculares con las cuales tienen que interactuar constantemente. Más allá de las normativas que se proponen reconciliar las tradiciones no occidentales y las occidentales, la idea del currículo sigue

estando lejos de lograr una relación adecuada que conserve la tradición oral aborígen y las teorías occidentales, pues la idea privilegiada de currículo parte de supuestos occidentales sobre qué es el conocimiento y cómo son los sujetos que se relacionan con él (Biesta, 2017). Así, el objetivo del texto, según declaran sus autores, es “proponer formas de transformar el currículo educativo australiano en la intersección de las concepciones occidentales y aborígenes” (Naughton *et al.*, 2018, p. 71) en lo que respecta a marcos epistemológicos diversos.

Las particularidades de la novena contribución, “Del artista al artesano cósmico: la tarea educativa del arte en tiempos antropogénicos”, se enmarcan en las lógicas del Antropoceno. En este capítulo, Jan Jagodzinski se preocupa por establecer las condiciones de una pedagogía que tenga en cuenta la posición geohistórica de nuestra especie. No solo advierte sobre la necesidad de formar subjetividades con consciencia de transformación de los principios que hacen de las condiciones de vida un hecho lamentable, sino que también se dirige con su relato a las posibles prácticas emancipatorias que la tarea educativa debe implementar en relación con el momento de crisis actual de la humanidad. Si bien aquí se reconocen los aportes de las pedagogías emancipatorias como la freireana, igualmente se señalan las limitaciones de las teorías críticas emancipatorias y se insiste en la actualización de sus relatos en términos de una confrontación más decisiva con el presente.

En el décimo lugar del compendio se ubica el texto “Hacia la ‘madurez en el mundo’ a través de las artes como pedagogía crítica y de calidad”. En él, Robyn Ann Ewing y John Nicholas Saunders emplean el argumento de la crisis de la educación en relación con sus métodos y prácticas. Según ellos, los modelos educativos contemporáneos, en su mayoría, están al servicio del desarrollo técnico del aprendizaje y la evaluación en el aula, como sugiere Linda Darling-Hammond (2009). A grandes rasgos, los autores plantean que este contexto beneficia el surgimiento de una cierta polarización del bienestar social y emocional de los niños y sus necesidades intelectuales, lo que, a su vez, deriva en una forma reduccionista de la enseñanza y el aprendizaje. Ante este escenario, como momento correctivo, los autores destacan las artes como elemento que hace posible una pedagogía crítica y de calidad, ya que cuentan con el potencial necesario para transformar y cuestionar un currículo basado en la competencia.

“Evaluación docente auténtica en la formación docente de posgrado: devenires de la maestría y el liderazgo pedagógicos” es el título que Julianne Moss y Anne-Marie Morrissey ofrecen en el capítulo 11 para encabezar su reflexión sobre la condición formativa de docentes en un nivel de educación superior. Las autoras estiman que en toda práctica docente es necesario tener en cuenta preguntas sobre la identidad personal y la subjetividad propia en función de desarrollar un enfoque hermenéutico a través del

cual se pueda hacer una lectura del propio yo. La experiencia vivida es quizá el aspecto central de esta exploración, que busca lograr establecer los principios fundamentales de una evaluación y reflexión auténticas de la práctica docente.

El capítulo 12 enmarca sus análisis en el cine y su potencial como elemento formativo. Bajo el título “Más allá de la creencia: cine visionario, devenir imperceptible y resistencia pedagógica”, Jessie L. Beier y Jason J. Wallin nos presentan algunos argumentos para respaldar la importancia del cine en los procesos de resistencia y transformación ante las condiciones opresivas del sistema. De acuerdo con lo que plantean, “los vectores revolucionarios del cine” (Naughton *et al.*, 2018, p. 117) configuran la posibilidad de entender la relación con el mundo sin asumir que el vínculo privilegiado con él es a través del organismo humano y la carga de la experiencia fenomenológica que ello comporta. Tomando a Deleuze como referente principal, insisten en la tesis de que “el vínculo entre el hombre y el mundo está roto” (Deleuze, 1989, p. 172), y que es por ello por lo que se deben imaginar o crear otras formas de relación con él. Así, parece que en el cine pueden encontrarse aspectos que ayuden a este trabajo creativo siempre relacionado con una práctica pedagógica adecuada.

Volviendo sobre el enfoque de los afectos, John Roder y Sean Sturm aparecen en el capítulo 13, “Huida de la huida: componiendo una pedagogía del afecto”, para elaborar una contribución relacionada con la relevancia de las emociones en el proceso formativo. Bajo las dinámicas de la práctica colectiva y la investigación-acción, relatan un conjunto de experiencias que involucran a estudiantes, profesores y familias en contextos escolares. Teniendo en cuenta un momento de experimentación donde la autoridad del maestro-adulto se pone en cuestión, los autores han tenido como resultado que “darse cuenta de que pueden renunciar al control de su aula es una epifanía: un momento de aprendizaje para ellos como ‘docentes-alumnos’” (Naughton *et al.*, 2018, p. 127).

Por su parte, el capítulo 14 cuenta con la particularidad de ser una entrevista, como lo había mencionado en las líneas iniciales de esta reseña. El diálogo que aquí tiene lugar es entre John Baldacchino y Gert Biesta. Si bien el texto responde a la estructura de la indagación tradicional del modelo de la entrevista, donde Biesta es quien pregunta y Baldacchino quien responde, su desarrollo está marcado por el ritmo de los temas tratados más que por un esquema de análisis de información diseñado previamente. Temas tan amplios como el desaprendizaje o el concepto de *debilidad* en medio de las teorías de la formación son abordados en este capítulo y ofrecen a sus lectores la posibilidad de ampliar nociones que se sobreentienden y por ello mismo se malinterpretan constantemente.

El capítulo que cierra el compendio, “Recorriendo el museo: arte, artistas y pedagogía reconsiderados”, responde nuevamente a la autoría de Gert Biesta. Allí, el autor tiene como punto de partida la inquietud en torno a cómo debe ser el comportamiento de un visitante de museo. Ante una posible abundancia de respuestas a esta cuestión, el autor decide confrontar su inquietud no solo con el momento de contemplación inocente de objetos y pinturas, sino también con una cuestión de precisión y quizás asimismo de una cuestión de verdad, como sugiere a través de Derrida (1987). En el avance de sus líneas, Biesta va transformando esta inquietud, y su capítulo también, en beneficio de la conexión que logra encontrar con todos los materiales reunidos en el compendio. De esta manera, este último apartado del libro sirve igualmente como momento conclusivo que vuelve sobre las contribuciones en él expuestas y cierra jugando con la idea de que “recorrer los capítulos de este libro ha sido como recorrer un museo” (Naughton *et al.*, 2018, p. 155), centrando la atención en algunos espacios y quizás descuidando otros, pero sin la intención de extraer de todo el recorrido una teoría de la educación artística, sino más bien sugiriendo, para sus posibles lectores, algunas inquietudes que puedan contribuir a sus propias exploraciones sobre la relación entre la pedagogía y el arte.

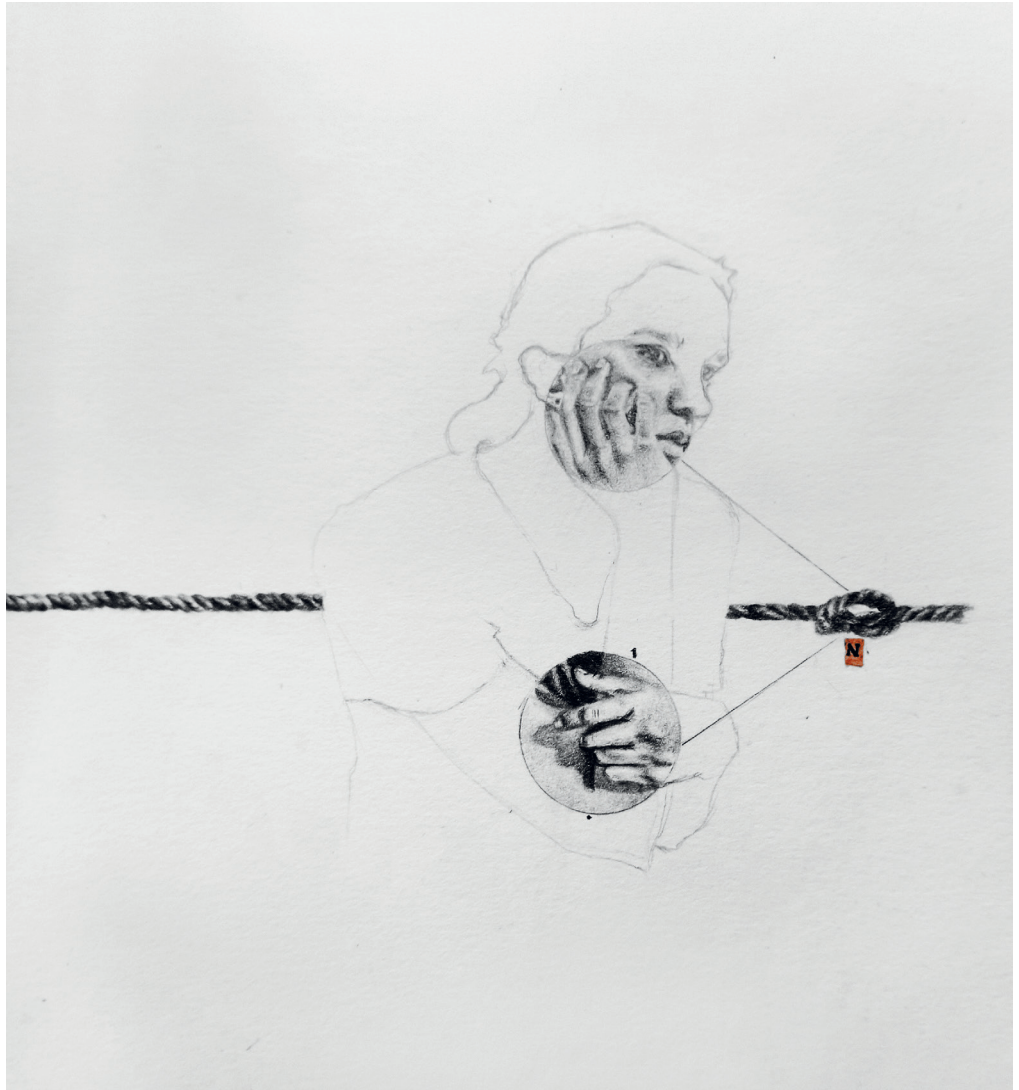
En su generalidad, pero sin borrar las diferencias y tensiones obvias entre sus capítulos, el compendio que aquí es objeto de comentario resalta la importancia de repensar los modelos pedagógicos a la luz de diferentes tendencias y contextos artísticos. Podemos extraer de todas las exposiciones aquí contenidas que el tiempo transcurrido durante el presente siglo exige una actualización formativa que va desde el cuestionamiento de esquemas curriculares hasta la invención de alternativas para la ejecución de una práctica pedagógica cualificada. Sin duda, el libro es una promesa de formación intelectual y de apertura de horizontes hacia nuevas inquietudes en lo que tiene que ver con uno de los ámbitos más decisivos de nuestro tiempo y de todos los otros: la educación.

Referencias

- Biesta, G. J. J. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Braidotti, R. (2002). *Metamorphoses. Towards a feminist theory of becoming*. Polity Press.
- Braidotti, R. (2010). Writing. En A. Parr (Ed.). *The Deleuze dictionary*. (pp. 309-311). Edinburgh University Press.

- Darling-Hammond, L. (2009). President Obama and education: The possibility for dramatic improvements in teaching and learning. *Harvard Educational Review*, 79(2), 210-223. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.79.2.5637257n056g6428>
- Deleuze, G. (1989). *Cinema 2. The time image*. University of Minnesota Press.
- Deleuze, G. (2003). *Francis Bacon. The logic of sensation*. Continuum.
- Derrida, J. (1987). *The truth in painting*. University of Chicago Press.
- Naughton, C., Biesta, G. y Cole, D. R. (Eds.). (2018). *Art, artists and pedagogy. Philosophy and the arts in education*. Routledge.
- Spivak, G. (2004). Righting wrongs. *The South Atlantic Quarterly*, 103(2/3), 523-581. https://web.english.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Spivak_Righting_Wrongs.pdf
- Para citar este artículo:** Sánchez Marín, L. (2025). Explorando la relación entre arte, filosofía y pedagogía. Reseña. *Artes La Revista*, 24(31), 166-173.

Título: Serie "Mientras pasa el tiempo"
Autora: Ligia Amparo Escobar Calderín
Técnica: Grafito y *collage*
Dimensiones: 21 × 14 cm
Año: 2020



ARTEVERSA: ARTE CONTEMPORÁNEO Y EDUCACIÓN. RESEÑA

Luz Elena Acevedo Lopera

Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad San Buenaventura – Medellín.
Docente de tiempo completo en la Institución Educativa Centro Formativo de Antioquia
(CEFA). Coinvestigadora del grupo de investigación ArtEducación, Facultad de Artes,
Universidad de Antioquia

elena.acevedo@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-3735-4075>

Yamile Andrea Serna González

Magíster en Gestión Cultural, Universidad de Antioquia – Medellín. Docente de cátedra
Universidad de Antioquia. Coinvestigadora del grupo de investigación ArtEducación,
Facultad de Artes, Universidad de Antioquia

yamile.serna@udea.edu.co
<https://orcid.org/0009-0008-9176-4685>
<https://doi.org/10.17533/udea.artes.361157>

Las apuestas de ArteVersa

ArteVersa es un grupo de estudio e investigación en arte y enseñanza, de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil, bajo la coordinación de la profesora Dra. Luciana Gruppelli Loponte. Allí se aborda la relación entre arte, producciones de creación artística, procesos artísticos contemporáneos, educación y formación docente.

Este grupo nace de la investigación titulada “La enseñanza como campo ampliado: arte contemporáneo y formación estética” (en Momoli y Gruppelli, 2018, nota 5), y a lo largo del tiempo se han desarrollado otras

investigaciones en torno a dicha temática (ArteVersa, s. f.). En palabras de Momoli y Gruppelli (2018), estos encuentros hacen posible discutir en torno a la relación entre arte y enseñanza, centrándose en la dimensión estética de esta formación, incorporando a estas discusiones presupuestos conceptuales de autores como Michel Foucault y Friedrich Nietzsche sobre la relación entre estética y ética, la vida como obra de arte, estética de la existencia y arte y vida (Momoli y Loponte, 2018). Estas premisas se conectan a la discusión sobre el arte contemporáneo y el pensamiento que puede surgir de estas producciones, para instigar procesos de formación docente en cualquier área del conocimiento, además de preguntarse sobre qué tipo de formación estética necesitamos desarrollar en tiempos de constante cuestionamiento, constantes discusiones sobre los problemas de la educación, no solo del territorio brasileiro, sino también de toda Latinoamérica, lo que sin duda incluye la formación y cualificación de los docentes.

Las investigaciones realizadas en el grupo ArteVersa se focalizan en un análisis crítico que se enmarca en el “giro pedagógico” en el campo de las artes visuales, en el que se problematizan los modos de hacer en la escuela, un poco en la dirección hacia la cual nos invita el libro *Pedagogías de las diferencias*, de Carlos Skliar (2017), entendiendo la educación en un sentido general que incluye, pero no se restringe, a las formas institucionalizadas como la escuela. Es decir, se reconoce la educación desde acciones que nos resultan familiares como el leer o el escribir, pero también se incorporan aquellas que emergen en los acontecimientos de la escuela, una suerte de alteridad que aproxima desde distintos ángulos a una cuestión que siempre resulta de una u otra manera inasible:

[...] la educación es una forma conversación sobre el mundo en el que vivimos y qué haremos en él. Conversación que alberga la alteridad, en tanto que el gesto de educar implica poder contar y también escuchar nuestras historias y verdades, siempre diferentes las unas de las otras. (Skliar, 2017, p. 157)

Esta conversación posibilita otras miradas alrededor del campo artístico y su dimensión estética, con base en el arte contemporáneo.

Así, estas investigaciones tienen como objetivo poner en discusión las prácticas pedagógicas de los formadores de artes en la escuela, el lugar del docente artista o artista docente en la configuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje del arte, en diálogo con otros saberes, así como las situaciones que emergen a partir de las prácticas artísticas contemporáneas.

En ArteVersa, el arte se convierte en la posibilidad de leer la vida al interior de la escuela, comprender las realidades que allí acontecen y resignificar las maneras como los niños, las niñas y los y las jóvenes ven la cotidianidad, para llenarla de sentidos que los comprometan a ellos, sentidos que emerjan

de su propia experiencia. De igual manera, se analiza la práctica pedagógica del docente artista o artista docente en lo que refiere a sus escenarios didácticos, estrategias y metodologías en clave sensible, experimental, crítica y creativa, para detonar experiencias estéticas que, a su vez, interactúan con otras formas del arte contemporáneo, como las residencias artísticas, los laboratorios, los talleres, el arte *in situ*, propuestas que se instalan con el propósito de invitar a la escuela a rehacer sus prácticas, crear apropiaciones y relacionamientos desde el lugar de la sensibilidad, la creación, lo posible y lo inimaginado.

ArteVersa investiga, comprende y plantea su camino y recorrido entre el arte, la experiencia estética y la formación docente, y a partir del año 2015 se realiza una serie de investigaciones en relación con el arte contemporáneo. De esta manera, las prácticas artísticas se sitúan en el contexto de lo escolar, lo que permite redefinir y ampliar el sentido de la enseñanza y aprendizaje de las artes.

La propuesta de ArteVersa incursiona en los espacios de formación docente para propiciar *escenarios expandidos*, entendiendo esto como aquellos “lugares” que también se convierten en un aula (Acevedo, 2023). Así, ArteVersa, alrededor de las prácticas pedagógicas, decide visibilizar experiencias docentes que se atreven a reflexionar, proponer y resignificar su hacer en contexto. Ejemplo de ello es la manera como muchas escuelas actuaron ante la pandemia por COVID-19 en 2020 y 2021, donde tuvo un lugar protagónico el espacio íntimo del otro, el cuerpo vulnerado por el encierro y el aislamiento, por las ausencias y las pérdidas. Estas escuelas se desacomodaron frente al modelo establecido y, por el contrario, se abrieron a nuevas formas de enseñanza. Solo allí hubo una comprensión de lo sensible y afectivo, y fue por medio del arte que la escuela se permitió experimentar con otras alternativas metodológicas, para mantenerse a flote en un ámbito de lo incierto.

Las apuestas de ArteVersa evidencian los límites que siguen permeando el escenario de lo escolar, porque sus experiencias y los significados que allí se hallan exponen las contradicciones que habitan en estos espacios y cómo son leídos y resignificados por la obra de arte experimental, que deviene en el ser, en un ser siendo con el otro y lo otro, en medio de una cotidianidad estrambótica que apresta e idealiza los modos de sentir y ser.

ArteVersa: un evento en torno a las prácticas artísticas y pedagógicas

Un evento que hace parte de las líneas y proyectos que este grupo de estudio e investigación han desarrollado a lo largo de su trayectoria es el curso de extensión titulado “Coleção de artistas/práticas artísticas para (desacomodar, desassossegar, criar, tensionar, mobilizar, movimentar, ...) práticas pedagógicas”, [“Práticas artísticas para (incomodar, inquietar, criar, tensionar, movimentar, conmover, ...) práticas pedagógicas”] (véase Figura 1).



Figura 1. Póster del Curso de extensão: Práticas artísticas para {...} Práticas pedagógicas, publicado el 23 de agosto de 2021.

Fuente: ArteVersa (2021).

Este curso presenta conceptos, ideas e hipótesis provenientes de la investigación “El campo ampliado del arte y la enseñanza: enfoques, tensiones, procesos y realidades artísticas contemporáneas” (ArteVersa, s. f.), especialmente en lo que se refiere a la producción de la “Colección de ejemplos de artistas”, con implicaciones para las prácticas pedagógicas en los diferentes niveles de educación. Se trata de una alianza entre el Programa de Extensión PRAPEDI de la Escuela de Aplicación de la UFRGS y ArteVersa – Grupo de Estudio e Investigación en Arte y Enseñanza, ambos interesados en promover la formación continua de docentes, a partir de estudios desarrollados en el área académica y de valorización de prácticas docentes realizadas en diferentes contextos.

El curso tuvo lugar en ocho momentos, que se desarrollaron entre el 14 de septiembre y el 16 de noviembre del 2021, donde su principal objetivo es compartir experiencias, estudios o investigaciones pedagógicas que refieran a prácticas artísticas que derivan en conceptos, ideas e hipótesis que permitan una relación entre el campo ampliado del arte y la enseñanza: enfoques, tensiones o procesos que se vinculen con las llamadas “prácticas artísticas contemporáneas”. Esto, en asocio con posibles implicaciones para las prácticas pedagógicas en los diferentes niveles de educación, dando relevancia al intercambio de conocimientos que, a su vez, potencien las discusiones entre el campo del arte y la educación.

Es de destacar en este punto el valor pedagógico que le es inherente a la práctica artística contemporánea, idea que se valida en cada uno de los relatos que hicieron parte del evento, en tanto se reconoce que todo saber o conocimiento, por más innovador que sea, una vez se “instituye”, corre el inminente riesgo de fijarse, de anclarse, de ser corroído por el tiempo; una especie de experiencia embalsamada. Por su parte, la práctica artística contemporánea, la que preferimos llamar “experiencia artística”, potencia el movimiento, un tránsito hacia acciones nómadas, errantes, efímeras, sin raíces, sin puntos fijos, sin inercia, acciones *vagabundas*,¹ en términos de un trasegar.

Lo interesante de dicho evento es cómo, a partir de esos relatos, se logra un manifiesto que permite, como lo señala ArteVersa, *poner en verso un espacio que conocemos en prosa* (ArteVersa, 2024), hablando de la escuela en tiempo de pandemia, tiempo descrito por la Red Iberoamericana de Docentes como la “pedagogía a cuadritos”, haciendo hincapié en un escenario que, aún hoy, luego de casi tres años de “superado”, sigue generando inquietud:

Las plataformas diversas con las cuales se ha podido continuar con el proceso de enseñanza aprendizaje, traen varias y diversas actuaciones de sus protagonistas. Una clase remota puede comenzar así: Siempre una cámara encendida, la del docente tutor o conferencista, quien acapara toda la atención. Todos los participantes en cuadritos. A continuación, la consabida frase manida: “Les voy a compartir pantalla”, seguida de otra pregunta: “¿me pueden confirmar que están mirando la pantalla?”, para luego escuchar el audio que ilustra el cuadrito de la pantalla. Hay de todo, expositores brillantes, desafiantes y otros pasivos. Por otro lado, se anuncia que la conferencia, clase o diálogo, quedará grabada para quienes no la pueden mirar en tiempo real. Lo sincrónico y asincrónico ya hace parte de la jerga tecnológica mundial. (Benavides y Benavides, 2020)

1 Expresión que hace referencia a una forma de caminar la escuela, propuesta formativa que hace parte del artículo “DeFormación corporal a través del caminar performado” (Acevedo, 2023).

Cabe precisar que los años de pandemia se reconocieron, particularmente, en clave de cifras y datos estadísticos, un lenguaje numérico que también evidenció, de manera exponencial, el deterioro de la salud mental y emocional de gran parte de estudiantes en toda Latinoamérica. Si bien es cierto que la pandemia de COVID-19 agravó la crisis (representado en un atraso drástico de los niveles de aprendizaje) que los diferentes sistemas educativos ya venían presentando, también es cierto que dicha crisis se convirtió en la oportunidad para leer otras realidades que igualmente son parte de ese gran entramado llamado “escuela”. De acuerdo con el seguimiento hecho por el Banco Mundial sobre cómo los países hicieron uso de la tecnología en la educación (lo que incluye internet, pero también radio o televisión) para dar apoyo al aprendizaje remoto durante la pandemia, “En la región hay países que han ido aplicando distintas estrategias, a menudo implementadas con rapidez y objetivos claros, que se han apoyado en desarrollos previos que estos países ya tenían”, dice Emanuela Di Gropello, gerente del área de educación del Banco Mundial para Latinoamérica y el Caribe en entrevista con la BBC Mundo (citado en Pais, 2020).

Frente a lo anterior, cabe señalar que el fenómeno pandemia pudo ser el punto de quiebre para analizar esa supuesta esterilidad de lo presencial en consonancia con la incertidumbre de la virtualidad, es decir, el grupo ArteVersa decide aprovechar esta situación con el fin de profundizar aún más sobre la inquietud del campo ampliado del arte y la enseñanza, lo que se materializa con el “Curso de extensão: Práticas artísticas para {...} Práticas pedagógicas”, al cual fuimos invitadas para hablar y contar sobre los resultados con las experiencias y proyectos artísticos implementados tanto en el Colegio Campestre La Colina y la Institución Educativa Centro Formativo de Antioquia (CEFA) —ambas instituciones situadas en la ciudad de Medellín, Colombia—, y cuyo propósito principal era hacer visible, desde cada experiencia, cómo la práctica artística puede desplegar *saberes* sobre las prácticas pedagógicas, *saberes* que pueden constituir un conocimiento importante en la formación de profesores de la educación básica, tanto primaria como secundaria, especialmente para futuras generaciones de maestros y maestras.

El evento —curso de extensión— que propone ArteVersa tiene como horizonte conceptual una serie de palabras, las cuales los maestros y maestras invitadas debíamos apropiarnos a nuestras experiencias, una suerte de cartografía lingüística que reconociera el o los sentidos de dichas palabras como un posible horizonte conceptual del proyecto. Lo anterior indica que cada experiencia les dio sentido y significado a estas palabras, de acuerdo con lo que el curso proponía, pero en consonancia con su contexto en particular:

- *Desacomodar* (incomodar): es arriesgarse a enunciar, a nombrar de otra manera. No es posible que se siga pensando en proyectos de

vida bajo los marcos axiológicos de hace un siglo o más, mientras lo único lógico es que el planeta, como lugar donde se desarrolla la vida, se desmorona a causa del cambio climático.

- *Desassossegar* (inquietar): es ser capaz de generar contenido nuevo al interior de la escuela, más contextualizado, sin principio ni final, pero con responsabilidad, solidaridad, empatía, compromiso, por nombrar algunas entre infinidad de posibilidades.
- *Criar* (crear): Poner en verso el acontecer de la escuela, potenciar la conversa asumiendo diferentes sentidos y también significados, desde una transmisión de conocimientos hasta una construcción conjunta de posibilidades.
- *Mobilizar* (mover): refiere a la búsqueda del conocimiento en los no lugares (Augé, 2020): las calles, las aceras, los parques, las plazas que circundan la escuela, particularmente porque la escuela es un espacio paradójico y contradictorio, donde la representación de la realidad no se ajusta a la realidad; sin embargo, se le dice a los chicos y chicas que se les está “formando para la vida”.
- *Movimentar* (conmover): son las propuestas que se hacen manifiestos de re-existencia en y desde el cuerpo. ¿Por qué en las escuelas todavía se consumen alimentos que vienen empacados en materiales que envenenan y contaminan el medio ambiente, y en vez de reaccionar, pareciera se acepta dócilmente?

Así, Arte Versa, a través de sus cursos, proyectos o propuestas tanto artísticas como formativas, nos invita a un existir en movimiento, “porque no tengo un cuerpo, soy un cuerpo y como tal existo en movimiento” (Le Breton, 2011, p. 18). Movimiento que se compone, descompone o recompone; movimientos ficcionados, fabulados y deformados a través del sonido, de las palabras, de las imágenes, de la poética. Del cuerpo que exige arriesgarse a otras formas de ser, estar y habitar eso que emerge en relación con el otro, con lo otro y con los otros. Sensaciones, emociones, pensamientos y sentimientos que en la escuela catalogamos como “impresiones”, “impulsos” o “reacciones” que hacen rizoma,² una especie de afectación constante (Deleuze y Guattari, 2005).

² “La posibilidad del pensamiento rizomático está en que permite la interrelación de todos los procesos de la vida sin sujetarse en ninguno en especial. El pensamiento rizomático implica el rompimiento con el saber sistemático, afirmando múltiples posibilidades en la acción humana. En un rizoma no hay puntos o posiciones, como se las encuentra en una estructura, un árbol, una raíz. No hay más que líneas... La línea de fuga señala, a un tiempo, la realidad de un número de dimensiones limitadas, que la multiplicidad llena efectivamente” (Deleuze y Guattari, 1978, p. 15).

La participación en el evento se constituye en la posibilidad de convalidar que la experiencia artística contemporánea pone en tensión las prácticas pedagógicas, cuando estas hacen posible que el cuerpo en movimiento sea acontecimiento que sacuda, transgreda, violento —si se quiere—. Deleuze y Guattari lo dicen en términos del pensamiento: “somos forzados a pensar aquello para lo cual todavía no tenemos palabras” (2004, p. 96).

Para comprender la diseminación de la filosofía de Deleuze y Guattari en distintas prácticas y esfuerzos teóricos, resulta útil repetir una y otra vez la exhortación lanzada por Deleuze a pensar —y evidentemente a crear—, donde se pone en juego la búsqueda de una nueva vitalidad para la vida. Arte y educación se ensamblan y, además, se expanden para redefinir formas de pensar y crear, como queda plasmado en el curso “Prácticas artísticas para {...} Prácticas pedagógicas”.

Traemos acá la anterior cita, fundamentalmente, porque nos ayudará a poner de manifiesto un malestar que el filósofo instala y busca contestar mediante la propia redefinición del ejercicio de hacer filosofía. Y si es así, entonces, la experiencia artística contemporánea, como filosofía de la vida, es un movimiento donde se pone en juego la búsqueda de una nueva atmósfera para el ser, el estar y el habitar en relación con el otro, lo otro y los otros, en sentido ecológico. Porque una práctica pedagógica acertada busca que ese proceso de enseñanza-aprendizaje devenga en cuerpo, invitación recurrente de toda experiencia artística contemporánea.

Referencias

- Acevedo, L. (2023). DeFormación corporal a través del caminar performedo. *Praxis & Saber*, 14(36), e15623. <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n36.2023.15623>
- ArteVersa. (2021). *Curso de extensão: Práticas artísticas para {...} Práticas pedagógicas*. <https://www.ufrgs.br/artevera/curso-de-extensao-praticas-artisticas-para-praticas-pedagogicas/>
- ArteVersa. (2024). [Página web]. <https://www.ufrgs.br/artevera/>
- ArteVersa. (s. f.). *Sobre as pesquisas desenvolvidas pelo grupo*. <https://www.ufrgs.br/artevera/sobre/>
- Augé, M. (2020). *Los no lugares*. Editorial Gedisa.
- Benavides Torres, C. V. y Benavides Guerrero, E. (2020, noviembre 20). *Pedagogía a cuadritos en tiempo de pandemia*. Formación IB. <https://formacionib.org/noticias/?Pedagogia-a-cuadritos-en-tiempo-de-pandemia>

Deleuze, G. y Guattari, F. (1978). *Rizoma (Introducción)* (C. Casillas y V. Navarro, Trads.). Premia Editora.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2005). *Rizoma*. (J. Vázquez Pérez y U. Larraceleta, Trads.). Pre-textos.

Le Breton, D. (2011). *Elogio del caminar*. Siruela.

Momoli, D. y Loponte, L. (2018). Experimentar modos outros de habitar a escola: arte e filosofia na pesquisa em educação. *Revista Educação E Cultura Contemporânea*, 15(39), 215-237. <https://mestradoedoutoradoes-tacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/4741>

Pais, A. (2020, abril 24). Coronavirus: 4 países de América Latina que lograron aplicar estrategias exitosas de educación a distancia ante la pandemia. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-52375867>

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.

Para citar este artículo: Acevedo Lopera L. E. y Serna González, Y. A. (2025). ArteVersa: arte contemporáneo y educación. Reseña. *Artes La Revista*, 24(31), 176-184.

Título: Serie "De brazos cruzados"
Autora: Ligia Amparo Escobar Calderín
Técnica: Óleo
Dimensiones: 60 × 30 cm
Año: 2021



LAS AUTORAS Y LOS AUTORES

Lylliana Vásquez Benítez

Lylliana.vasquez@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-7867-2374>

Maestra en Arte Dramático de la Universidad de Antioquia; magíster en Educación, con acentuación en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto) y del Tecnológico de Monterrey; doctora en Educación de la Universidad de Baja California, y doctora en Artes de la Universidad de Antioquia. Docente de educación básica y media en el área de educación artística y cultural, con experiencia en asistencia técnica curricular en el área de educación artística para Medellín y Antioquia. En educación superior ha ejercido como docente investigadora, con 15 años de experiencia en programas de pregrado y posgrado en investigación formativa y dirección de trabajos de grado, e investigaciones en diversos campos del arte y la educación. Investigadora junior del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación.

Víctor Manuel López Cardona

victor.lopez@udea.edu.co
<https://orcid.org/0009-0003-2818-2520>

Actor de la Escuela Popular de Arte de Medellín; historiador de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín; filósofo, magíster en Historia del Arte, magíster en Dramaturgia y Dirección y doctor en Artes, de la Universidad de Antioquia. Docente de Cátedra de la Universidad de Antioquia. Líneas de investigación: historia, sociología y filosofía de la dramaturgia; la puesta en escena, la actuación y la pedagogía escénica, con énfasis en el desarrollo del teatro continental, nacional, regional y local; teoría general de las artes, con especial atención en el desarrollo de las artes escénicas y su relación con las artes plásticas y lo performático.

Bernardo Bustamante Cardona

bernardo.cardona@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-4897-1944>

Doctor en Artes, Facultad de Artes Universidad de Antioquia. Maestría y especialización en la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de la Universidad de Antioquia y de la Universidad Industrial de Santander, Colombia; docente de intercambio con la Ecole Supérieure D'Art de Lorient, Francia, y docente de la Universidad Federal Minas Gerais, de Brasil. Coordinador del Congreso en Educación Artística 2015, Colombia; coordinador de los Encuentros de Experiencias Significativas en Educación Artística, Medellín, 2009-2014, Universidad de Antioquia. Líneas de investigación: educación artística, complejidad, dibujo, arte educación y sociedad, y coordinador Área Pedagógica Licenciatura, Universidad de Antioquia.

María Clara Arenas Sanín

mclara.arenas@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-0231-4647>

Licenciada en Educación Básica, con Énfasis en Educación Artística y Cultural: Música, de la Universidad de Antioquia; tecnóloga y técnica en Publicidad, del Instituto de Artes, de Colombia; especialista en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía, de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, de España; magíster en Educación Artística, mención Música, de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Doctora en Educación de la Universidad de Antioquia. Líneas de investigación: didácticas de las artes, formación docente en artes, historia de la educación musical escolar, prácticas pedagógicas en el campo de la educación artística. Profesora asistente del Departamento de Música, Facultad de Artes, Universidad de Antioquia y coordinadora de la Licenciatura en Música, de la misma universidad.

Piedad Posada Mejía

piedad.posada@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-6724-0012>

Integrante del grupo de investigación ArtEducación. Magíster en Educación e Innovación, de la Universidad Arturo Prat, de Chile; gestora cultural de la Universidad de Antioquia, licenciada en Estética de la Universidad Pontificia Bolivariana; maestra en Artes Plásticas de la Universidad Nacional de Colombia. Docente de cátedra por más de 20 años en la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia. Líneas de investigación: educación artística y creatividad; educación artística y contexto; educación artística, gestión cultural y territorio; estado de la educación artística regional; didáctica de las artes; formación de formadores en artes; artes escénicas–didácticas y

formación de formadores; estudios y lenguajes contemporáneos; metodologías artísticas de enseñanza e investigación.

Juliana Marín Taborda

Juliana.marint@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-2397-4425>

Docente, investigadora y estudiante del Doctorado en Artes de la Universidad de Antioquia y del Doctorado en Filosofía en Universidad de Toulouse Jean Jaurès. Es licenciada en Educación Artes Plásticas por la Universidad de Antioquia, con Maestría en Artes Visuales y Creación de Conceptos de la École Européenne Supérieure d'Art de Bretagne, Lorient, Francia. Ha sido docente en diferentes proyectos sociales en Colombia, con la Alcaldía de Medellín, y docente de artes en la Universidad San Buenaventura, en Medellín. Ha sido conferencista en universidades de Colombia y Europa. Sus intereses investigativos comprenden temas formales de las artes, principalmente en fotografía, cuerpo e instalación, y están basados en estéticas contemporánea en relación con el pensamiento de Deleuze y Guattari desde un enfoque de investigación-creación. La autora problematiza los métodos de investigación científica y visiones de estéticas clásicas, promoviendo la sensibilidad a través del arte, para abordar desafíos ecológicos, pedagógicos y sociales. Hace parte de los grupos de investigación Teoría, Práctica e Historia del Arte en Colombia y ArtEducación, de la Universidad de Antioquia, y de Erraphis. Lla Creatis, de la Universidad de Toulouse-Jean Jaurès 2.

Eduardo Sánchez Medina

eduardo.sanchez@udea.edu.co
orcid.org/0009-0002-2930-7383

Formación en Actuación, Escuela de Teatro, Facultad de Artes, Universidad de Antioquia (1983-1986); Dirección de Teatro y Máster en Bellas Artes (1986-1992), Instituto de Teatro, Música y Cinematografía “Cherkásov”, San Petersburgo, Rusia. Especialización en Dramaturgia (mención honorífica) (1999-2000), Maestría en Dramaturgia y Dirección (mención sobresaliente) (2010-2012) y doctor en Artes Escénicas (grado *summa cum laude*) (2022), de la Universidad de Antioquia. Fundador del Laboratorio de Creación e Investigación Ópera Urbana, Medellín (2005); socio fundador del proyecto cultural Cruzando la Frontera, pensamiento y dirección escénica (2021); director del Laboratorio de Investigación, Creación y Proyección La Estación. Lab, adscrito al grupo de investigación ArtEducación, Facultad de Artes, Universidad de Antioquia. Docente del Departamento de Artes Escénicas, Facultad de Artes, Universidad de Antioquia, y docente de la Especialización en Intervención Creativa, en la Colegiatura Colombiana.

Gert Biesta

gertbiesta@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8530-7105>

Es catedrático de Educación Pública en el Centro de Educación de la Universidad de Maynooth (Irlanda) y catedrático de Teoría de la Educación en la Moray House School of Education and Sport de la Universidad de Edimburgo (Reino Unido). Además, es miembro del Consejo de Educación de los Países Bajos (Onderwijsraad), un órgano consultivo del Gobierno y el Parlamento neerlandeses en materia educativa. Obtuvo su doctorado en la Universidad de Leiden (Países Bajos) en 1992, y está licenciado en Educación (1987) y Filosofía (1989) por la misma universidad. Ha sido Spencer Post-Doctoral Fellow de la Academia Nacional de Educación de Estados Unidos y ha recibido doctorados *honoris causa* de las universidades de Uppsala (Suecia, 2004), Örebro (Suecia, 2007) y Oulu (Finlandia, 2013). A lo largo de su carrera, ha trabajado en universidades de Luxemburgo, Escocia (Universidad de Stirling), Inglaterra (Universidad de Exeter y Universidad Brunel de Londres) y los Países Bajos (Universidades de Utrecht, Leiden y Groningen). También ha sido profesor visitante en el NLA University College (Noruega), la Universidad de Örebro (Suecia), la Universidad de Mälardalen (Suecia) y el Instituto ArtEZ de las Artes (Países Bajos). Su investigación se centra en la teoría y filosofía de la educación, la teoría y filosofía de la investigación educativa y social, la política educativa (especialmente en educación de adultos y aprendizaje permanente), la formación del profesorado, el desarrollo curricular, y el aprendizaje cívico de jóvenes y adultos, particularmente en entornos informales.

Sara Fernández Gómez

sara.fernandezg@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-9468-6167>

Doctora en Filosofía por la Universidad de Antioquia. Historiadora y magíster en Historia del Arte. Investigadora posdoctoral en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Integrante del grupo de investigación Teoría, Práctica e Historia del Arte en Colombia, y del Global Art Archive. Directora del Instituto de Bellas Artes de Medellín y docente de la Maestría en Historia del Arte de la Universidad de Antioquia y del programa de Historia de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Xanath Bautista Viguera

xanath.bautista@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-9460-7548>

Doctora en Artes, Universidad de Antioquia (Colombia); Magíster en Danza Movimiento Terapia, Universidad Autónoma de Barcelona (España); Licenciada en Danza Contemporánea, Instituto Nacional de Bellas Artes (México). Profesora de planta del Departamento de Artes Escénicas de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia.

Leandro Sánchez Marín

leandro.sanchez@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-6837-1081>

Egresado en Filosofía del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia. Además, es magíster y doctorando en Filosofía de la misma institución, donde también se desempeña como docente. Entre sus líneas de investigación se encuentran la filosofía política, la teoría crítica, el existencialismo y la filosofía de la educación.

Luz Elena Acevedo Lopera

elena.acevedo@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-3735-4075>

Coinvestigadora del grupo de investigación ArtEducación, línea de investigación Estudios culturales y lenguajes contemporáneos, de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia. Docente de tiempo completo en la Institución Educativa Centro Formativo de Antioquia. Licenciada en Educación Artística, con énfasis en Teatro y/o Artes Escénicas de la Universidad Pontificia Bolivariana. Magíster en Historia de la Universidad de Antioquia. Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad San Buenaventura, Medellín.

Yamile Andrea Serna González

yamile.serna@udea.edu.co
<https://orcid.org/0009-0008-9176-4685>

Licenciada en Educación Artes Plásticas de la Universidad de Antioquia, y en Gestión Cultural de la misma universidad. Es docente universitaria desde el año 2018 en el pregrado de la Licenciatura en Artes Plásticas, y desde el año 2023, en el pregrado de Gestión Cultural en regiones. Es coinvestigadora del grupo de investigación ArtEducación, de la Facultad de Artes. Se desempeña en líneas de investigación como: educación artística, gestión cultural, ruralidad, política cultural, planeación y participación ciudadana y territorio. Es gestora cultural del corregimiento de San Antonio de Prado, y coordinadora del Taller de Artes Comuna 80.

PAUTAS PARA AUTORES/AS

Pautas generales

Para enviar contribuciones a *Artes La Revista*, los/as autor/as debe realizar previamente el registro en el sitio web de la revista. Por esta misma plataforma se debe enviar el archivo. Es importante que antes de realizar el proceso de envío del documento, los/as autor/as verifiquen el cumplimiento de los criterios descritos en esta guía, para que sea evaluado por el Comité Editorial, en primera instancia, y continúe con el proceso editorial.

1. *Artes La Revista* no considerará más de un texto de un/a mismo/a autor/a de manera simultánea, bien sea como autor/a único/a o en coautoría. Los manuscritos que hayan sido publicados previamente en parte o en su totalidad, o estén en proceso de publicación en otro medio, serán rechazados sin importar el canal usado para la publicación.
2. *Artes La Revista* apuesta por las investigaciones que eviten un lenguaje sesgado o prejuicioso, sensibles a la complejidad y amplitud de los contextos culturales, biológicos, económicos y sociales. Para ello es fundamental que las publicaciones empleen un lenguaje libre de prejuicios asociados a la raza, la diversidad funcional, el género, la orientación sexual, las creencias, la ideología o el estatus socioeconómico. Los manuscritos deben emplear lenguaje que reconoce la diversidad, transmite respeto a todas las personas, es sensible a las diferencias y promueve la igualdad de oportunidades.
3. Los manuscritos deben tener la siguiente extensión: artículos de investigación entre 7000 y 10 000 palabras, incluidos las referencias y las notas a pie de página. Los artículos de reflexión entre 6000 y 9000 palabras, incluidos las referencias y las notas a pie de página. Las

reseñas de libros deben estar en el rango de 2500 a 3000 palabras, y versar sobre publicaciones científicas en el enfoque de la revista, de reciente aparición, no mayor a dos años.

4. La recepción de su manuscrito no implica su aceptación o su publicación. Siguiendo los criterios de las publicaciones científicas arbitradas, los/as editores/as serán las personas encargadas de juzgar la pertinencia de los manuscritos enviados, según su campo de conocimiento. Luego de una lectura previa preliminar, los manuscritos que ellos/as consideren no publicables (por fuera del alcance de la revista, con falencias metodológicas graves, etc.) serán devueltos, y los manuscritos que se ajusten a las pautas definidas por *Artes La Revista* se someterán a un proceso de evaluación doble ciego.
5. Una vez aceptados para publicación por los/as evaluadores/as, los manuscritos deberán pasar por una revisión adicional por parte de los/as editores/as. Al cabo de esta revisión, los manuscritos son enviados a corrección de estilo para poderlos adecuar, en su estructura y su forma, de modo que sean más visibles en los sistemas de indización, se resalten sus fortalezas, y cumplan con los más altos estándares de la comunidad lingüística y académica en general. En este proceso, los/as correctores/as podrán sugerir otros cambios tendientes a refinar la claridad y concisión de las ideas, la unificación de términos y formatos, y la corrección lingüística y estilística.

Pautas de estilo

Todos los manuscritos serán sometidos en un primer momento a evaluación del Comité Editorial, el cual se encargará, entre otras cosas, de verificar que el texto cumpla con los parámetros formales aquí establecidos. Tanto el/la editor/a como el Comité se reservan el derecho a rechazar un manuscrito. Después de este primer paso, el texto será sometido a un proceso de doble arbitraje anónimo, y en caso de ser aceptado, pasará a la corrección de estilo. En todos los momentos del proceso es posible que al autor/la autora se le solicite la revisión o adecuación del artículo.

1. El manuscrito debe estar en un archivo editable, como OpenOffice, Microsoft Word o texto enriquecido (.rtf).
2. Los resúmenes deben estar escritos en el idioma del manuscrito y en los otros tres idiomas declarados por la revista como lenguas de trabajo. Sin embargo, al momento del envío, solo debe incluirse el resumen en el idioma original del manuscrito. Los otros tres

resúmenes deben incluirse después de la aceptación de aquel, durante la etapa de corrección de estilo.

3. El resumen incluido en el manuscrito debe tener entre 200 y 250 palabras, en el cual se señalen los objetivos, el marco teórico y las conclusiones. Debe presentarse en español y en inglés.
4. El interlineado debe ser 1,5. El tamaño de fuente de 12 puntos, Times New Roman, con espacio único.
5. El atributo de fuente itálica o cursiva se debe usar en lugar de subrayado y solo para señalar términos escritos en lenguas distintas a la del texto principal, o términos sobre los que se desea llamar la atención.
6. Todos los manuscritos deben incluir título, resumen, palabras clave y referencias. Quedan eximidos de esta estructura las reseñas, entrevistas, traducciones, obras artísticas (obras gráficas, partituras, música en audios, obras multimediales), y para el caso de las obras en vivo, sus registros en formato audiovisual.
7. Los títulos deben incluir una o dos de las palabras clave. También deben incluir la parte más específica del artículo al principio, para que el tema del artículo sea la parte más visible.
8. Las palabras clave deben tener un mínimo de cinco palabras y deben ingresarse en los metadatos del artículo una a una, presionando “enter” después de cada una.
9. Texto principal: este se debe dividir por lo menos en tres secciones: introducción, discusión y conclusiones. Adicionalmente, se recomienda que, en caso de ser textos extensos, se opte por agregar subtítulos intermedios.
10. Las referencias deben ser suficientes, relevantes, actuales y confiables, y seguir las normas presentadas de APA (manual de publicación de APA, 7.^a ed., capítulo 9).
11. Se deben usar pies de página, no notas al final. Sin embargo, como sugiere el Manual de Publicaciones de APA, capítulo 2, 2.13, estos no deben incluir información complicada, irrelevante o no esencial, ni usarse para proporcionar referencias bibliográficas, porque todo esto puede distraer a los lectores.
12. Adicionalmente, el/la autor/a debe adjuntar, en un documento aparte, un archivo con una biografía breve, donde se incluyan las líneas

de investigación, la formación académica y la filiación institucional. Este texto debe ser de 100 a 130 palabras, que se incluye únicamente en el sistema ojs de la revista.

El proceso editorial

Como consecuencia de la revisión por parte de los/as jurados/as y el/la corrector/a de estilo, es posible que el/la autor/a (único/a o designado/a como principal) deba hacer correcciones. Este contacto se realiza exclusivamente vía correo electrónico y el/la autor/a cuenta con quince días calendario para devolver el documento corregido al/a la editor/a. En caso de no tener respuesta, se asumirá que el/la autor/a acepta las correcciones de estilo; por el contrario, si no hay respuesta para aplicar correcciones hechas por los/as jurados/as, el documento será rechazado. Recuerde que, en este caso, solo se aceptan correcciones menores en la redacción y las ideas; de haber grandes cambios, el manuscrito deberá ser sometido nuevamente a todo el proceso editorial.

1. El/la editor/a realiza una revisión y lectura preliminar del manuscrito para verificar que cumpla con los requisitos mínimos en términos de contenido, formato, número de palabras, etc.
2. Si el manuscrito no cumple con los requisitos mínimos, este será rechazado y el/la autor/a será notificado por medio de un correo electrónico.
3. Si el manuscrito cumple con los requisitos mínimos, el/la editor/a hará una evaluación inicial para decidir si cumple con los criterios de selección de la revista.
4. El equipo editorial buscará personas óptimas para la evaluación y le notificará al autor/la autora que el proceso de evaluación por pares ha comenzado. Este proceso podrá tardar entre tres semanas y seis meses, dependiendo de lo que le tome a la revista encontrar evaluadores/as.
5. Si el manuscrito es aceptado por los/as dos evaluadores/as, y por lo menos uno/a de ellos/as sugiere modificaciones, el manuscrito será devuelto a los/as autores/as para su corrección. Estos/as deberán acatar las sugerencias y enviar una versión revisada de su manuscrito, junto con una carta que explique las modificaciones realizadas. Para esto tendrán un plazo de tres semanas.

6. Si las revisiones son aceptadas por los/as dos evaluadores/as, el manuscrito será enviado al Comité Editorial para una revisión de contenido final y se le notificará a los/as autores/as que su manuscrito ha sido enviado al Comité Editorial, el cual podría sugerir nuevas correcciones antes de la aceptación final.
7. El/la corrector/a de estilo se asegurará de que el manuscrito se ajuste a las normas de publicación de artículos científicos (APA) y podrá pedir a los/as autores/as que realicen algunas revisiones relacionadas con los siguientes aspectos: contenido (que completen o aclaren algún pasaje), gramaticales (puntuación, uso de voz pasiva y activa, tiempos verbales), sintácticas (organización de las oraciones), lexicales (uso de algunas palabras o expresiones, referentes), textuales (cohesión, coherencia, flujo de ideas, construcción de párrafos, etc.), para- y extralingüísticos (cursiva, negrilla, signos de admiración, citas, pies de página, títulos, subtítulos, citas, referencias, agradecimientos, figuras, tablas, etc.). Estas correcciones se ajustarán a las normas de la lengua en la que está escrito el manuscrito. En este punto solo se permitirá a los/as autores/as la corrección de los aspectos sugeridos por el/la editor/a o por el/la corrector/a de estilo.
8. Una vez realizadas todas las correcciones sugeridas, el manuscrito se enviará a diagramación.
9. Luego de la diagramación, el/la editor/a hará una última evaluación del manuscrito y se lo enviará a los/as autores/as para su aprobación, junto con el formato de Cesión de Derechos y Declaración de Autoría, el cual deberá ser firmado por todos/as los/as autores/as.

Idiomas

Además de publicar artículos en español, *Artes La Revista* considera la publicación de textos en inglés y portugués.

Normas de citación para los manuscritos

Todos los manuscritos deben cumplir con los criterios de citación de la séptima edición del Manual de publicación de la Asociación Americana de Psicológica (7.^a ed., capítulo 9):

- Uso de *ibid.* y *op. cit.*: según el Manual APA, las referencias no utilizan estas expresiones, por considerarlas inadecuadas para volver sobre una referencia ya mencionada en el documento.
- Cita textual de 40 palabras o menos: se incorpora dentro de comillas en el cuerpo del párrafo. Al cerrar las comillas, se pone entre paréntesis el apellido del/la autor/a, el año de la publicación y la página de la cita (Apellido, año, p. x).
- Cita de más de 40 palabras: va en un párrafo independiente, sin comillas y con sangría aplicada a todo el bloque de texto, en tamaño 10, con sangría de 1 cm a la izquierda en todo el cuerpo de la cita. APA fija un máximo de 400 palabras para una cita textual de estas características. Al finalizar la cita, se pone entre paréntesis el apellido del/la autor/a, el año de la publicación y la página de la cita. Si esta ocupa un rango de varias páginas, la forma adecuada es pp. x1-x2, siendo la primera la página de inicio y la segunda la página en la que termina la cita.
- En citas textuales de material en línea sin paginación, la p. es reemplazada por el número de párrafo (Apellido, año, parr. X).
- Para citas de textos de tres o más autores, la referencia se abrevia: (Apellido *et al.*, año, p. x).
- Parafraseo: se denomina “parafraseo” a la acción de tomar las ideas de un/a autor/a sin utilizar sus palabras textuales. En este caso, debe ir entre paréntesis el apellido del/la autor/a y el año, y se aconseja, sin ser un requisito, agregar la página.
- Cuando se citan varios trabajos de un/a mismo/a autor/a, publicados el mismo año, se asigna una letra a cada publicación: 2022a, 2022b, 2022c. El orden que rige es el alfabético por la primera letra del título.
- Cita de segunda mano: se trata de los casos en los que se toma una cita hecha por otro/a autor/a. En este caso, dentro del paréntesis debe ir la información completa del/la autor/a citado/a y del/la autor/a del libro trabajado: (Apellido, año, citado por Apellido, año, p. x). Este uso solo se recomienda en caso de no poder acceder a la fuente original. Asimismo, en las referencias se ingresan los datos del/la autor/a del texto trabajado.
- Recuerde que en todos los casos en los que se mencione un/a autor/a se debe agregar entre paréntesis el año del texto al que se hace referencia. La mención específica del título no omite al autor/la autora de esto.

En la lista de referencias

- Libros de un solo autor

Apellido, Inicial del nombre. (Año). *Título completo: subtítulo completo*. Editorial.

- Libros de dos o más autores

Apellido 1, Inicial 1., Apellido 2, Inicial 2., Apellido 2, Inicial 2. (Año). *Título completo: subtítulo completo*. Editorial.

- Capítulos de libros de un solo autor

Apellido, Inicial del nombre. (Año). Título del capítulo: subtítulo. En *Título completo: subtítulo completo* (pp. página inicial-página final). Editorial.

- Capítulos de libros de varios autores con editor o compilador

Apellido, Inicial del nombre. (Año). Título del capítulo: subtítulo. En Inicial editor 1, Apellido ed. 1, Inicial 2, Apellido 2 (Eds.), *Título completo: subtítulo completo* (pp. página inicial-página final). Editorial.

- Autor corporativo

Nombre de la entidad. (año). *Título de la publicación*. Localidad sede de la entidad.

- Libro electrónico con URL

Apellido, Inicial. (año). *Título del libro electrónico: subtítulo*. Editorial. <https://www.xxxxxxx>

- Libro electrónico con DOI

Apellido, Inicial. (año). *Título del libro electrónico: subtítulo*. Editorial. <https://doi.org/>

- Artículos de revistas académica impresa

Apellido 1, Inicial 1., Apellido 2, Inicial 2. y Apellido 3, Inicial 3. (Año). Título completo del artículo: subtítulo completo del artículo. *Nombre de la revista o publicación*, número de volumen (Número de publicación), página inicial-página final.

- Artículos de revistas académica digital

Apellido 1, Inicial 1., Apellido 2, Inicial 2. y Apellido 3, Inicial 3. (Año). Título completo del artículo: subtítulo completo del artículo. *Nombre de la revista o publicación*, número de volumen (Número de publicación), página inicial-página final. <https://doi.org/...> o URL.

- Tesis y trabajos inéditos

Apellido, Inicial. (Año). *Título (investigación de maestría o tesis de doctorado)*. Nombre de la institución. URL (si está en internet).

- Páginas de internet

Apellido 1, Inicial 1., Apellido 2, Inicial 2. y Apellido 3, Inicial 3. (Año). *Título completo: Subtítulo completo*. Nombre de la página web o portal. <http://www...>

- Para otros casos como imágenes, fotografías, tablas y figuras, se recomienda revisar las especificidades de la norma APA. Asimismo, la norma tiene definidas las maneras de citar blogs, trinos, *post* de Facebook y videos.

Envíos

Como parte del proceso de envío, los/as autores/as están obligados/as a comprobar que su envío cumpla todos los requisitos que se enuncian a continuación. Se devolverán a los/as autores/as aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

- El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los “Comentarios al editor o la editora”).
- El archivo de envío está en formato OpenOffice, Microsoft Word, rtf o WordPerfect.
- Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.
- El texto tiene un interlineado sencillo, un tamaño fuente de 12 puntos, en Times New Roman, se utiliza cursiva en lugar de subrayado (excepto en las direcciones URL), y todas las ilustraciones, figuras y tablas se encuentran colocadas en los lugares del texto apropiados, en vez de al final, y tienen su respectivo llamado o remisión en el párrafo anterior respectivo.
- El texto reúne las condiciones estilísticas y bibliográficas incluidas en “Pautas para el/la autor/a”, en “Acerca de la revista”, que se halla en la plataforma ojs.

- En el caso de enviar el texto a la sección de evaluación por pares, se siguen las instrucciones incluidas en “Asegurar una evaluación anónima”.

Secciones de la revista

A continuación se enuncian las principales secciones de *Artes La Revista*.

Editorial

En esta sección, los contenidos están a cargo del director-directora o coordinador-coordinadora editorial de la revista o de alguien designado/a por él/ella, donde se fijan posiciones relacionadas con aspectos políticos, teóricos generales, conceptuales y críticos desde los cuales la revista toma posición respecto a los estados de la discusión que cada edición asume.

Artículos de investigación

En esta sección se publicarán artículos que se presenten como resultado de investigaciones académicas en proceso o como informe final de investigación.

En ambos casos, la perspectiva de la reflexión es analítica, interpretativa o crítica por parte de quien o quienes fungen en la autoría del artículo.

En todos los casos, esta sección será rigurosa en la identificación de fuentes originales, que respondan a la exigencia de formatos bibliográficos.

Los artículos que sean enviados como resultado de investigaciones en ciencias sociales y humanidades deberán tener una estructura que evidencie el uso metodológico de sus contenidos. Un ejemplo mínimo de esto es la definición de: sección de introducción, métodos, resultados o conclusiones de la investigación.

El documento debe contar con un rango de palabras de entre 7000 a 10 000, incluidas la lista de referencias y las notas a pie de página.

Artículos de reflexión

Documentos y ensayos que presentan tesis o posiciones conceptuales sobre obras, autores/as, corrientes, eventos o temas específicos desde una perspectiva interpretativa, a partir de la discusión y el comentario crítico y conceptual de ideas, teorías o creaciones artísticas.

La extensión del documento debe oscilar entre las 6000 y 9000 palabras, incluidas la bibliografía y notas al pie de página.

Obra

Debido a la inclusión de nuevas tecnologías digitales dentro de los medios de publicación académica, el alcance y la difusión de imágenes puede aparecer en ilimitadas fronteras y soportes; es por ello por lo que la sección de obras solicitará a las personas que deseen publicar sus propuestas gráficas, sonoras, audiovisuales y multimediales en *Artes La Revista* ceder a esta publicación los derechos de difusión y publicación. En el caso de su reproducción física, solicitará al autor/la autora ceder derechos de impresión para su difusión.

En todo proceso de imagen (entiéndase por “imagen” los soportes mencionados anteriormente), el trabajo artístico presentado deberá anexar en la ficha de autor/a: fecha, nombre de obra, soporte, formato (formato digital), tamaño en centímetros y pixeles, lugar del evento (si fuera el caso), URL. Sin embargo, si el/la autor/a tiene indexada la obra en un gestor bibliográfico (EndNote, Mendeley o Zotero), se recibirá el formato .ris generado por dichos gestores.

Artes La Revista es una publicación de carácter académico, científico y cultural; la difusión de sus contenidos artísticos y teóricos tendrán siempre este carácter.

La selección y la evaluación de los contenidos de esta sección las podrá hacer el Comité Editorial o el coordinador/la coordinadora de la revista.

Entrevista

En esta sección se aceptan entrevistas realizadas a artistas locales, nacionales o internacionales, así como a personas reconocidas por su trayectoria intelectual en el medio.

Recuerde que el manuscrito debe ir en formato de entrevista, así como en la norma APA. El límite de extensión es de 5000 palabras.

Traducciones

Esta sección recoge trabajos publicados originalmente en inglés, portugués, francés, alemán, italiano y lenguas americanas. Las traducciones deben estar acompañadas de su copia en el idioma original y de la autorización del titular de los “derechos de autor” que permita su publicación en *Artes*

La Revista. También será posible seleccionar un texto que no haya sido de dominio público o, en su defecto, publicado en revista indexada para ser traducido del español a: portugués, inglés, francés, alemán, italiano o lenguas americanas.

La traducción será evaluada por el Comité Editorial; sin embargo, este podrá decidir si dicho texto puede ser evaluado por un/a experto/a traductor/a. Para todos los casos, las traducciones no deben exceder 12 cuartillas.

Reseñas

En esta sección se aceptan reseñas de libros relacionadas con los saberes y las disciplinas de las artes o, en su defecto, de tratamientos especiales que del arte emergen en otras disciplinas. También se aceptarán reseñas de estados del arte difundidos originalmente en publicaciones indexadas.

Se considerarán para publicación reseñas de artículos que por su importancia o actualidad académica hayan sido difundidos en revistas indexadas o como capítulo de libro.

En *Artes La Revista* se entiende también por “reseña” todo comentario acerca de un evento de relevancia artística a nivel nacional o internacional en todos los campos de las artes, siempre y cuando incluya una reflexión crítica sobre el acontecimiento descrito.

Toda reseña debe llevar un título, que no necesariamente debe ser el título del texto reseñado. Al final del título se agrega la expresión “Reseña”.

Es obligatorio, para todos los casos, la indicación de la referencia bibliográfica del trabajo reseñado.

Cuando la reseña sea de libros, debe contener información sobre el número ISBN; si se trata de una producción audiovisual, esta deberá contener información sobre *copyright* y su evaluación será realizada por el Comité Editorial o por el coordinador/la coordinadora editorial de la revista.

Las reseñas oscilan entre las 2000 y las 3000 palabras, incluidas la bibliografía y notas al pie de página.

Si se utilizan citas textuales, en las reseñas se deben dar las referencias completas en normas APA 7.^a ed.

La revista privilegiará las reseñas críticas sobre las reseñas simplemente descriptivas.

Los/as autores/as

Breves reseñas de hojas de vida y datos académicos de los/as autores/as que presentan artículos para ser publicados en *Artes La Revista*.

Aviso de derechos de autor

Los/as autores/as que publican en *Artes La Revista* aceptan los siguientes términos:

El/la autor/a retiene el *copyright* del “Artículo”, por el cual se entiende todos los objetos digitales que pueden resultar de la subsiguiente publicación o distribución electrónica.

En conformidad con los términos de este acuerdo, el/la autor/a garantizará a *Artes La Revista* el derecho de la primera publicación del artículo.

El/la autor/a le concederá a *Artes La Revista* un derecho perpetuo y no exclusivo, así como una licencia de la misma clase, de publicar, archivar y hacer accesible el Artículo parcial o totalmente en todos los medios conocidos o por conocerse, derecho y licencia que se conocen como *Creative Commons License Deed*. [Atribución-No ComercialCompartir igual CC BY-NC-SA](#) o su equivalente que, para efectos de eliminar toda duda, les permite a otros copiar, distribuir y transmitir el Artículo bajo las siguientes condiciones: 1) atribución: se deben reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el/la autor/a *Artes La Revista*; 2) no comercial: no se puede utilizar el Artículo para fines comerciales.

El/la autor/a puede realizar otros acuerdos contractuales no comerciales para la distribución no exclusiva de la versión publicada del Artículo (v. gr. ponerlo en un repositorio institucional o publicarlo en un libro), con la condición de que haga el debido reconocimiento de su publicación original en *Artes La Revista*.

A los/as autores/as/as se les permite y *Artes La Revista* promueve publicar en línea (*online*) la versión preimpresión del Artículo en repositorios institucionales o en sus páginas web, antes y durante la publicación, por cuanto que puede producir intercambios académicos productivos, así como una mayor citación del Artículo publicado (véase [The Effect of Open Access](#)). Dicha publicación, durante el proceso de producción y en la publicación del Artículo, se espera que se actualice al momento de salir la versión final, incluyendo una referencia a la URL de *Artes La Revista*.

Sobre todo tipo de figura para publicar

Es importante que los/as autores/as tengan claro que son ellos y ellas quienes deben gestionar el permiso de uso de las imágenes incluidas en el manuscrito. Para eso, pueden solicitar al coordinador o a la coordinadora de la revista o al editor o la editora el formato de autorización.

Toda figura debe incluir un/a autor/a, título (en cursiva), material y tamaño (en caso de que lo requiera), año, y luego, la fuente de donde se toma o quien tenga los derechos de publicación.

Declaración de privacidad

Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.