

Arte & Pedagogía del

ARTE

Belkis Hudson Vizcaíno

Ada González Acosta

Silvia Durán Vera

Victoria Mercedes Rodríguez Salvatierra





ARTE
&
PEDAGOGÍA DEL ARTE

*Confluencias poético-metodológicas
en los procesos artístico-formativos
universitarios*

*Mg. Belkis Hudson Vizcaíno
Mg. Ada González Acosta
Mg. Silvia Durán Vera
Mg. Victoria Rodríguez Salvatierra
2019*



ARTE
&
PEDAGOGÍA DEL ARTE

*Confluencias poético-metodológicas
en los procesos artístico-formativos
universitarios*

(Compilación y prólogo de Dr. Eduardo Morales Nieves PhD)

UNIVERSIDAD ESPÍRITU SANTO

Km. 2,5 Vía a Samborondón - Ecuador

Teléfono: (593-4) 2835630

ceninv@uees.edu.ec

www.uees.edu.ec

Autores:

Mg. Belkis Hudson Vizcaíno

Mg. Ada González Acosta

Mg. Silvia Durán Vera

Mg. Victoria Rodríguez Salvatierra

Editores:

Fernando Espinoza Fuentes

Alexandra Portalanza Chavarría

Coordinadora editorial:

Natascha Ortiz Yáñez

Coordinadora técnica:

Belkis Hudson Vizcaíno

Cita en texto:

(Hudson-Vizcaíno, González-Acosta, Durán-Vera & Rodríguez-Salvatierra, 2019)

Referencia Bibliográfica:

Hudson-Vizcaíno, B., González-Acosta, A., Durán-Vera, S. & Rodríguez-Salvatierra, V. (2019). Arte & Pedagogía del Arte. Universidad Espiritu Santo - Ecuador.

Portada:

Universidad Espiritu Santo

Diseño e impresión:

TRIBU Soluciones Integrales

Urdesa Norte Av. 2da. #315

Teléfono: (593-4) 2383926

ventas1@impgraficorp.net

Edición:

Primera, noviembre 2019

ISBN-E:

978-9978-25-204-8

Derechos reservados. Prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización escrita de los editores.

ÍNDICE

Prólogo

Dr. Eduardo Morales Nieves.....1

El campo artístico-pedagógico musical, un análisis de su estructura y evolución en la ciudad de Guayaquil

Mg. Belkis Hudson Vizcaíno..... 9

Los procesos y competencias académico-formativos de la danza sesgados por los problemas sociales de la ciencia

Mg. Ada González Acosta.....35

Roles de los procesos formativos artístico-pedagógicos de la danza jazz en Ecuador

Mg. Silvia Durán Vera.....71

Historia del arte in situ como aporte a la identidad cultural

Mg. Victoria Rodríguez Salvatierra.....91

LOS AUTORES

Mg. B: Musicóloga. Docente titular de la UEES. Graduada en la especialidad de Dirección Coral (ENIA); de Profesora de Asignaturas Teóricas de la Música (CENSEA); Licenciada en Música con perfil en Musicología (ISA) y Magister en Diseño Curricular (UG). Amplia experiencia en la labor docente en diversas instituciones educativas musicales cubanas y de Guayaquil, Ecuador. Ha obtenido varios premios en concursos de investigación musicológica. Directora fundadora del Coro de Niños del Conservatorio Superior Rimsky Korsakov y del Coro Infante-Juvenil del Conservatorio Niccolò Paganini. Miembro de la UNEAC en La Habana, Cuba y de la Casa de la Cultura Ecuatoriana. En la actualidad cursa el Doctorado en Ciencias sobre Arte en el ISA, La Habana. Su perfil investigativo está enfocado en la formación artística, en la búsqueda de un modelo didáctico integral para la enseñanza de las disciplinas históricas y teóricas de la música en los niveles Medio y Superior.

Mg. A: Docente Titular de la UEES. Graduada de la especialidad de danza clásica (ENA); Licenciada en Danza clásica (ISA) y Magister en Educación Superior (UG). Con una amplia actividad en la docencia. Ha obtenido diferentes méritos y galardones a nivel nacional e internacional entre ellos el reconocimiento por la trayectoria en las artes y su contribución al desarrollo dancístico en el país Ecuador, otorgado por la Casa de la Cultura del Guayas, de la cual es miembro. Posee varias publicaciones. Realiza el Doctorado en Ciencias sobre Arte, en el ISA, La Habana. Su perfil investigativo son los procesos formativos por competencias en danza clásica en el Nivel Superior.

Mg. S: Docente de la Carrera de Danza de la UEES. Magister en Planificación, evaluación y acreditación de la Educación Superior (UG). Profesional de la Danza con una destacada trayectoria de 30 años en el campo artístico y formativo de la danza jazz. Actualmente realiza el Doctorado en Ciencias sobre Arte, en el ISA, La Habana, Cuba. Su perfil investigativo está orientado al desarrollo de la danza jazz como disciplina artística, desde lo académico y científico, a la formación de profesionales artistas competentes en esta rama, la capacitación continua de los mismos, y la creación y exposición de trabajos artísticos creativos que impacten significativamente en el campo artístico de la danza local, nacional e internacional.

Mg. V: Magister en Educación Superior, Mención Historia del Arte; graduada en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil. Amplia experiencia en la labor docente, de investigación y gestión cultural en diversas instituciones de educación superior en la modalidad Presencial y OnLine. Autora de varias publicaciones sobre el conocimiento y valoración del patrimonio cultural de la ciudad de Guayaquil. En la actualidad realiza el Doctorado en Ciencias sobre Arte, en el ISA, La Habana. Su perfil de investigación son los procesos formativos para la enseñanza de la Historia del Arte Ecuatoriano en la Educación Superior.

PRÓLOGO

Comprometerme con Belkis Hudson, Ada González, Silvia Durán y Victoria Rodríguez (en algún momento, cuando el convenio ISA-UEES¹, cuatro de mis cursillistas más aventajadas) para escribirles –a su solicitud- este prólogo, me resultó francamente halagüeño, aunque también complejo y hasta cierto punto riesgoso.

Accedí no sólo porque en lo personal ya hoy son mis amigas y colaboradoras sino también porque, con el texto que les compendio, han llegado a constituirse en referentes obligados en los territorios que exploran en la teoría y la crítica sobre enseñanza universitaria del arte; incluso, para mí mismo.

Diagramar sus trabajos significó para mí, ante todo, trazarme un primer nivel de acceso a estas cuatro exploraciones que consistió en revisar y cuestionarme uno a uno estos ensayos (y no precisamente como una edición de los mismos) para, de alguna manera, delinearles esa traza que suele llamarse “estilo de redacción”, muy a menudo tergiversada y peor consentida. Entonces se trataba, en primera instancia, de ordenar y engastar los cuatro textos en y desde la “corrección de estilo” (y hasta de sintaxis del pensamiento) en un solo avistamiento crítico-reflexivo: mi prólogo –si acaso- como segundo nivel de acceso.

Luego, no trato de hacer en este prólogo -no pude hacerlo- de sus respectivos estudios una especie de “valoración múltiple” por separado, sino que he intentado una serie de especulaciones sobre el conjunto de sus ensayos de modo que me permitieran sintetizarles una perspectiva común, generalizadora y holística del pensamiento artístico-pedagógico que ellas asumen como profesoras y artistas en tres de las cuatro investigadoras (Belkis Hudson, Ada González y Silvia Durán); se trata, grosso modo, de un objeto de estudio referido a los procesos formativos en la enseñanza universitaria del arte.

Antes he dicho que yo me apercibía con cierto riesgo, precisamente, ante la sistematización y generalización de la narrativa –si fuera posible decirlo así- de lo pedagógico-docente de carácter formativo donde, evidentemente,

¹ ISA: Universidad de las Artes de Cuba – ISA. UEES: Universidad de Especialidades del Espíritu Santo, Guayaquil, Ecuador

abundan las fijezas, los dogmas, el empirismo y los patrones cuando por demás se concibe y ejecuta de alguna otra manera distinta en la formación académico-universitaria del arte. En esencia, ellas cuatro refocalizan la enseñanza artística, en primer lugar, desde el territorio del propio arte tanto como tienen en cuenta su circulación y efectos (estéticos, sociales, culturales). Sorprende gratamente la coherencia y lucidez con que construyen su crítica en estos tiempos de maquinismo, de tanta vulgaridad pragmática y masmediática. Ello ha sido posible, entre otras muchas razones, gracias al tiempo que vienen dedicando a la investigación y al estudio de la cuestión; en primera instancia, con sus estudios de Maestría, seguido de sus habituales y requeridas investigaciones académicas y, en algunas de ellas, por sus adelantados proyectos de doctorado.

Es decir, que este tipo de formación académico-universitaria (al menos como pretendo ver en los criterios y poéticas de estas cuatro profesoras-investigadoras) se expresa dentro de las taxativas e identidad de la narrativa artística. Para amplificar la fundamentación de esta razón, me permito apropiarme de la idea de *narrativa audiovisual* de la Dra. Sahily Tabares²: como concreción tautológica y de cúmulos de encadenamientos de imágenes artísticas para devenir, en conjunto, textos, en este caso el texto artístico-pedagógico. Por otro lado, teniéndoles muy en cuenta la articulación y la permanente colocación-descolocación que hacen del componente “arte” y del componente “pedagógico” (sus dos ejes temático-investigativos fundamentales) en el mapa metodológico-curricular, garantizan las nuclearidades epistémicas e ideo-estéticas sin falsificaciones ni ideas-objetivos preconcebidos, si bien se observa, a su vez y cuando lo sienten necesario, cierta hibridación y artificios conceptuales francamente enriquecedores.

En mi ensayo “Desanclaje metodológico de la enseñanza de la estética en la academia universitaria del arte (ISA)”³, advierto el devenir y la obviedad inter-relacional entre los discursos de la Estética (como enclave crítico-artístico per se) y la pedagogía (en especial, la que articula con la utilidad de lo bello). A partir de entonces, a partir de una especie de proto-pedagogía (de lo bello

2 Sahily Tabares Hernández. “Estudio de la crítica cultural especializada sobre los dramatizados de la Televisión Cubana: 1995-2005. (Re) visitaciones a un placer <<maldito>>”, p.26. Examen Mínimo de Especialidad para Doctorado. ISA-FAMCA, 15 de Julio de 2011.

3 En Revista electrónica *Artcrónica* No. 11, UNEAC, La Habana, octubre de 2018, www.artcronica.com.

ISA: Instituto Superior de Arte de Cuba. Universidad de las artes

primero y del “arte” después, con la modernidad) encaramos un periplo que se inicia con los *phantasmáticos* platónicos hacia la *mimetología* aristotélica en sesgo con el *poiein* también platónico y la *poiesis* aristotélica en sus afanes de representar y de iconización. Entonces dije: “Visto así, estaremos ante la proto-pedagogía (primero con la *paideia* y después con la *psychagogía*) en cierta relación con el pensamiento estético [y artístico consecuentemente] ya desde la Antigüedad”. Es decir que estas cuatro profesoras-investigadoras no hacen sino actualizar una aporía ciertamente secularizada.

De todo ello concluyo en (con) mi pretensión de sobrevolar como “unidad” el tema que abordan estas estudiosas, por supuesto, teniendo en cuenta la personalización con que lo asume cada una de ellas, sin adscribirme a un patrón o perspectiva teórica única ni exclusiva. En consecuencia, de ahí sobreviene el tono abiertamente holístico de mis conjeturas, de mis elucubraciones, etc. Como es de suponer, me quedo expectante si cumplo o no, en primer lugar con ellas cuatro y, por supuesto, con el potencial lector de este texto como conjunto que prologo.

Sea como sea, la aventura me pareció seductora y creo que válida en tanto encargo de amigos y colegas profesionales en este mundillo a veces tan preterido y sub-estimado del arte y de su pensamiento concomitante (inexplicablemente, incluso, a nivel universitario).

De las cuatro propuestas, Belkis Hudson aparece con “El campo artístico-pedagógico musical, un análisis de su estructura y evolución en la ciudad de Guayaquil”; Ada González propone “Los procesos y competencias académico-formativos de la danza sesgados por los problemas sociales del arte”; Silvia Durán examina los “Roles de los procesos formativos artístico-pedagógicos de la danza jazz en Ecuador” y Victoria Rodríguez con “Historia del arte in situ como aporte a la identidad cultural”. Sólo esta última aborda el tema de procesos formativos en la enseñanza universitaria del arte desde las pertinencias de la Historia del Arte, lo que cual no es poco, sino un reto.

Como se aprecia a simple vista, estas cuatro maestras se explicitan en el espacio común de los procesos formativos del arte en la universidad, aunque desde especificidades del interés particular de cada una de ellas: el campo artístico-pedagógico, las competencias, la culturalidad y la identidad local poco más o menos, con el imprescindible acompañamiento reflexivo de

saberes como la Estética, la Historia de las respectivas especialidades, la Sociología y la Psicología del arte, Fundamentos de teoría y metodología de la enseñanza, y más.

Dando por obvio la familiaridad científico-laboral y artístico-estético de estas cuatro investigadoras en la cotidianidad y espacio de sus respectivas vidas académicas, se entiende, pues, la retícula de citas, apropiaciones, intercambios y hasta disensos que comparten entre ellas mismas. Sí, por supuesto, hay que apuntarles sus influencias pero, mejor, sus interinfluencias. Aunque ocurre con frecuencia que –como se ha dicho ya otras tantas veces- las influencias son pálidamente acríicas cuando por su parte las interinfluencias –y estas pensadoras lo asumen a plenitud en el conjunto de sus cuatro textos- se nos insinúan veladamente críticas unas contra otras (por ejemplo, la dicotomía danza clásica / danza jazz, o metodología de la enseñanza de la especialidad vs. metodología de la enseñanza de la historia -teoría- de la especialidad, entre otras confrontaciones).

Lo que sí ha de quedar claro es el ámbito de convergencias (no necesariamente deben ser consensuadas, ni carentes de conflictos ni de problemas) que ellas concretan como “unidad” desde y con la “diversidad” de temáticas, operatorias, ideologemas y más. En verdad, si algo las une en esta empresa científico-editorial será converger desde lo diseminado hacia lo “Uno”⁴. En la situación problemática que bocetan estas docentes-investigadoras, el “uno” deleuziano se nos insinúa como lo que es totalizado como (y desde su) diversidad, en su multiplicidad y hasta en sus oponencias y conflictos. Más bien haciendo mermar (rizomatizar) lo que la lógica tradicional y/o consuetudinaria del discurso pedagógico-docente del arte ha emblemático y nos ha impuesto como ejemplar, o sea, como “uno”. Es decir que su coherencia científica (instrumental pedagógico), ideoestética e ideoartística es, en última instancia, la de lo diseminado en deriva⁵ hacia lo que confluye. Por lo mismo –jentiéndose!- la coherencia y confluencia que les achaco no quiere decir ni mucho menos un “resultado” que en tanto fijeza supone un estado positivo de logrado, inmovilizado, matematizado. En todo caso sus proposiciones más

⁴ Paolo Vignola (editor), *Las artes de Gilles Deleuze. Procesos artísticos, creaciones y experimentaciones*. Guayaquil, UARTES Ediciones, 2018.

⁵ En consonancia con la Teoría de la Deriva de Guy Debord, asumo aquí la idea de “deriva” como: <<(…) la deriva se presenta como una técnica de paso ininterrumpido a través de ambientes diversos. […] >>, en: Guy Debord, Texto aparecido en el # 2 de *Internationale Situationniste*. Traducción extraída de *Internacional situacionista, vol. I: La realización del arte*, Madrid, Literatura Gris, 1999.

auténticas y legítimas subyacen en la construcción-problematización y despliegue de los procesos que despliegan especulativamente.

Otro aprecio (aunque esta vez quizá más escabroso) será el denuedo con que estas profesoras-investigadoras se proponen re-componer la enseñanza universitaria del arte como una operatoria y una expectativa con el interés asimismo de tributar así al melioramiento social.

En este sentido societal, las aproximaciones de las autoras se pudieran bocetar en dos sino tres grandes flancos. Por un parte la enseñanza académico-profesional de la sonoridad (expresiva e intersubjetivamente plena en su genética artístico-estética en tanto “música”) es sustancialmente diferente de la enseñanza académico-profesional del movimiento (proxemia expresiva e intersubjetivamente asimismo plena de artísticidad en tanto “danza”). Sustancialidad que en principio distingue rotundamente ambas retóricas y propuestas académico-pedagógicas. La maestra Belkis Hudson, digamos, del lado musical y, del otro, las maestras Ada González y Silvia Durán en lo danzable cuando, incluso entre estas dos últimas, las esencialidades sean perfectamente diferenciables como he sugerido. Aun cuando ellas mismas saben, y nos lo hacen saber a menudo, que se danza –casi siempre- con música, aunque la “sonoridad” estético-artística de la danza no siempre tiene que ser físicamente audible (perceptible).

En cambio, la reflexión historiográfica que despliega la maestra Victoria Rodríguez tal vez sea la más explícitamente direccionada en el referido sentido societal. Ella se centra más bien en la enseñanza-aprendizaje de la mismísima interioridad del discurso “Historia del arte” (tendiente más a las artes visuales o plásticas y menos del discurso “arte” en tanto tal; algo por demás que quizá la aproximaría a las tres maestras anteriores); todo lo cual no opaca su énfasis y voluntad de explorar los materiales y estratificaciones de la especialidad historiográfica del arte en función de identificar, reivindicar y aprovechar su testimonialidad como sello y garantía de la pluralidad de identidades locales (quién sabe si pretensiosamente guayaquileñas).

Está muy claro que el énfasis en las aspiraciones externalistas o societales de los estudios que nos presentan estas cuatro maestras pasa por el episteme “campo artístico-pedagógico” constituido como plataforma de sus maniobras, reflexiones y expectativas científico-pedagógicas. Ciertamente un macro-campo (exógeno, dialógico y multidisciplinar) inscrito en lo que se reconoce

y se llama Problemas Sociales de las Ciencias en las prácticas-consumos artístico-culturales. No es posible –también lo creemos así– la formación profesional, humanista y social del estudiante universitario de arte al margen de sus contextos sociales, históricos, culturales, idiosincráticos, etc.; y aún más, ni siquiera con la exclusión de sus artistas-profesores encomendados socialmente para esa tarea.

Este asunto del “campo artístico-pedagógico” sabemos que deriva de la antológica narrativa sociológica del francés Pierre Bourdieu aunque después (ahora) tamizado y puntualizado por la crítica y refuncionalidad de los estudios llevados a cabo por la Dra. Hortensia Peramo Cabrera en el ISA. A partir del referente que re-inscribe la Dra. Peramo, estas cuatro maestras incursionan, primero, tanto en la faceta internalista como externalista del campo artístico. O sea, sus lindes formal-estructurales, sus componentes y efectos estéticos, su historicidad o devenir, sus funciones, tareas y operatorias. ¿Cómo sería posible un mínimo intento de pensar la docencia universitaria del arte sin incursionar en el inmanentismo del propio campo artístico, sea el que fuere? Por fuera (no desde fuera) acometen sus respectivos objetos de estudio explorando, cuestionando y proponiendo dicho campo al interior de la cultura (y aún más, de la culturalidad), de la academia como espacio societal, de la comunidad, de las instituciones y sus agencias, de los agentes que se involucran y se avienen con la circulación, gestión-promoción y efectos del arte.

Obviamente, todo este rejuego se despliega con científicidad por parte de nuestras estudiosas que, dicho sea de paso (lo reiteraremos más adelante) el estudio que nos proponen ya constituye un texto modelo para sus propios estudiantes-artistas sino así mismo para cualquier profesor de arte.

La cuestión de la científicidad en ellas se expresa, en primera instancia, en términos de autocrítica: autocrítica de la tradición y secularización de los propios modelos pedagógico-docentes (metodológicos, curriculares, referenciales, etc.) de los que parten con la voluntad (no voluntarismo) para superarlos y actualizarlos. Pero, autocrítica también incrustada en el auto-cuestionamiento de sus personales poéticas de concebir y de hacer la clase de arte en las aulas, los talleres, el tabloncillo y hasta en su exhibición pública; todo ello encastrado en la personalización de la clase con el estudiante (tutoría, competencias) así como con (en) los contextos singulares, de genuinidad, diversidad e inmediatez guayaquileños.

Las pretensiones y logros de estos cuatro ensayos también nos provocan –una vez más- volver sobre la problemática inconclusa de la colonialidad / decolonialidad del saber. Esto a ellas parece que no las paraliza, si no que las conmina a entrever una derivación propia del campo en que incursionan: la colonialidad /decolonialidad del “gusto”, diría yo. En última instancia, apelando como lo hacen a la identidad, a la actualización, a la pluralidad macro-cultural, se explica que converjan en la misma problemática. Se trata de una figura (ideológica y de pensamiento) que reciclan, que recolocan en (y para) función de sus objetivos, de sus recursos epistémicos y metodológico-instrumentales, sobre todo, de sus expectativas y posibilidades de re-orientación hacia los públicos (y no sólo los públicos consumidores de arte, porque ellas cuatro reconocen en el mismo a los propios artistas-estudiantes universitarios, e incluso, a sus colegas los profesores tanto de teóricas del arte, como a profesores de otras especializadas y saberes, así como a los directivos académicos); o sea, la sociedad. En fin, lo recrean desde un *hic et nunc* cultural que es la localidad que está requerida de ello.

Quede claro, entonces, que el sujeto científico que ellas interpretan no se limita a sus roles protagónicos en el sentido y desempeño de estas (sus) investigaciones. Es -¿quién lo duda?- un sujeto múltiple integrado, también, por los directivos universitarios (decisores), el claustro todo (de arte y no), los estudiantes, los agentes intermediarios (mercado, entre otros), las instituciones (sus agencias y sus agentes), el poder político-social (micro y macro), la comunidad de investigadores, estudiosos, críticos de arte y más (¿por qué no, también, sus potenciales lectores?) que conforman la comunidad.

Sin duda, de este modo producen, reproducen, socializan un conocimiento desde las ciencias pedagógicas y desde las ciencias del arte. Quiero decir, ciencia como especulaciones, como conjeturas, como cuestionamientos y crítica tanto a las *manieras* de enseñar arte como de reproducirlo, de exhibirlo, de pensarlo; cuando por otra parte, la equidad y la racionalidad que las caracteriza no están obnubiladas por la inevitable, la irreprimible poeticidad del propio tema: el arte.

Nuestras cuatro maestras hacen ciencia así mismo en la medida en que se deslizan teórica y conceptualmente, de un nivel “colector” a otro nivel “ordenador” y, pudiéramos agregar, a un tercer nivel (superior) “colaborador” pues efectivamente societal.

Sus presunciones y peripecias científicas se condensan en una visión compactada como cosmovisión (enseñanza-aprendizaje, arte-estética, ética-humanismo, individualidad-profesionalidad, socialización, exhibición, etc.) aunque de tensiones y vaivenes asimétricos, de inconclusiones preceptistas, de abertura total. En tal sentido, sus créditos científicos los reconoceremos por la apelación e instrumentalidad que ellas hacen de los presupuestos de la ciencia en tanto lineamientos o directrices supraordinadores: falibilidad, control técnico-metodológico, verificación-certificación, tendencia a la objetividad, etcétera, etcétera; y, por supuesto, la tensión que establecen en paralelo con los lineamientos así mismo válidos y recurrentes del arte: impredecibilidad, infabilidad, incertidumbres, aleatorismos, variabilidad, plurisemantismo, entre otros. Altísima científicidad de sus apelaciones si volvemos a lo que Dagnino llamó “tejido de relaciones”: la academia (incluido sus claustros, sus propios estudiantes), el mercado, la comunidad, las instituciones culturales, las políticas culturales (del Estado, de las instituciones, de individuos); todo lo cual les permite -a pesar de todo- priorizar indagatorias construidas desde la pedagogía universitaria del arte hacia la profesionalidad artística, la ética, la cívica y la humanística como he dicho ya tantas veces.

En fin, el texto que ahora presento aquí como “Arte & Pedagogía del Arte. Confluencias poético-metodológicas en los procesos artístico-formativos universitarios” tiene el simple mérito de llamar la atención sobre cómo se está reconsiderando la enseñanza universitaria del arte en Guayaquil. Cuáles son sus falencias, sus aciertos y expectativas tangibles e iluminadoras en relación tanto con la ciencia como con el arte y la sociedad. Potencia asimismo el servicio a futuras generaciones de estudiantes-artistas y de profesores-creadores en tanto texto de consulta o espacio controversial; ¿por qué no?, también así de necesario.

Dr. Eduardo Morales Nieves PhD

La Habana-Guayaquil, marzo de 2019

Dr. Eduardo Morales Nieves, Profesor Titular y Profesor Consultante en Estética, Historia, Teoría y Crítica de Arte, de la Universidad de las Artes – ISA, la Habana. Con 50 años de servicio en la docencia del arte; numerosos cursos, conferencias, asesorías, tutorías (de Diploma, Maestría y Doctorado) en el país y el extranjero. Con numerosas publicaciones sobre teoría del arte en Cuba y el extranjero.

EL CAMPO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO MUSICAL, UN ANÁLISIS DE SU ESTRUCTURA Y EVOLUCIÓN EN LA CIUDAD DE GUAYAQUIL

Por Mg. Belkis Hudson Vizcaíno

En la ciudad de Guayaquil, la cultura artística, específicamente la musical, se encuentra en franco proceso de crecimiento. Lo evidencian las numerosas representaciones en teatros, centros culturales, parques, plazuelas, Malecón y centros comerciales. Esto se manifiesta a través de conciertos de música académica, didácticos, de música popular nacional, así como de música contemporánea. Resulta sintomático que estas actividades sean acompañadas por una cada vez más notoria participación de agentes en la gestión de propuestas y espacios, tanto como del público, con el marcado interés, no sólo frutivos sino también de aportar al desarrollo sociocultural de la ciudad.

Las consiguientes transformaciones están sustentadas por una política o estrategia que emana de la nación y del Municipio a las que se suman agentes e instituciones artísticas privadas de la ciudad de Guayaquil con cierto interés en su desarrollo cultural.

El Ministerio de Cultura y Patrimonio tiene como parte de su política cultural promover la equidad y la participación social, fortalecer la identidad nacional y la interculturalidad a través de la identificación, el reconocimiento y la revaloración de las expresiones artísticas multiétnicas⁶ que conforman la cultura ecuatoriana para salvaguardar la memoria social y el patrimonio cultural. Asimismo, favorecer la libre creación, la producción artística, difundir la industria cultural, fortalecer la radio, la televisión local y apuntar hacia el desarrollo tecnológico (Cultura, 2015).

Como parte de esta expectativa, se ha incrementado el número de academias, conservatorios y centros artísticos para la enseñanza de las artes. Asimismo, tres universidades ofrecen estudios especializados en música dentro de sus alternativas de profesionalización. Sin embargo, es necesario llamar la atención, sobre la necesidad de revisar las concepciones

⁶ Según datos encontrados en el desarrollo de esta investigación, en Ecuador coexisten 14 nacionalidades indígenas: 19 pueblos de nacionalidad kichua, un pueblo afro-ecuatoriano y una población mayoritaria blanco-mestiza. (Tomado del documento: Plan Nacional de Cultura del Ecuador M.C (2007).

de organización y formas del proceso formativo en este tipo de enseñanza, en todos los niveles educativos. Todo ello implica un desafío que debe enfrentar la formación artística profesional ante el dinámico y competitivo mundo globalizado, en particular, ante la creciente demanda cuanti-cualitativa del receptor guayaquileño.

El presente trabajo, pretende un análisis de la enseñanza musical en la ciudad de Guayaquil, sustentado en el tema de investigación que desarrolla la autora para su tesis doctoral en Ciencias del Arte, orientado al desarrollo de la cultura artístico-pedagógica musical en esta ciudad.

El estudio se estructura en tres secciones: primero se realizará un bosquejo sobre el desarrollo sociocultural de Guayaquil, su sistema de agentes e instituciones culturales de alguna manera implicadas en el tema. La segunda sección aborda los aspectos fundamentales que conciernen a la formación musical en Guayaquil, a través de un análisis sobre el estado del campo artístico-pedagógico en esa rama. Y una tercera, donde se replantea analítica y críticamente el estado de la investigación científico-musical en el nivel universitario.

Guayaquil y su sistema de agentes culturales

El interés por dinamizar un diálogo y una interrelación con la comunidad ha estado particularmente notable en los últimos años en Guayaquil. En este proyecto participa y se activa lo que pudiera considerarse un sistema de agentes del campo artístico-cultural de la ciudad (según la propuesta de Pierre Bourdieu)⁷. Este sistema queda integrado en primer lugar, por los artistas, por las instituciones gubernamentales (como la Casa de la Cultura entre otras), algunas organizaciones no gubernamentales de gestión cultural, así como sectores muy representativos de las diferentes especialidades artísticas: artes escénicas, artes visuales, lo audiovisual, entre otros.

Actualmente, constituye un hecho cotidiano que instituciones como la Casa de la Cultura Ecuatoriana Núcleo del Guayas, el Museo Antropológico y de Arte Contemporáneo (MAAC), el Teatro Eloy Alfaro (Centro Cívico), el Teatro Centro de Arte, el Teatro Sánchez Aguilar, el Centro Cultural Sarao, La Bota, la Fábrica, Pop Up, el Astillero entre otros, oferten espacios y

⁷ Pierre Bourdieu, autor de la teoría del campo artístico, plantea que el primer requisito para la existencia del campo es que aparezcan las instituciones y personas interesadas en el desarrollo del arte, las que conforman lo que el autor denomina sistema de agentes.

actividades en tanto producción artística para proyectos que resulten interesantes por su orientación e interés comunitarios. Entre los mismos sobresalen conciertos, conferencias, exhibiciones, presentaciones teatrales y danzarias, proyecciones cinematográficas, talleres y foros; o eventos como el *Musimuestra* que promueve tanto la música académica como la folclórica, la popular así como el rock y el jazz entre otros géneros internacionales. Todos, por supuesto, con el propósito expreso y priorizado de formar un público con criterios estéticos (de gusto, de preferencias así como cognitivos) entre la comunidad guayaquileña. Así mismo, algunas de estas instituciones a través de sus actividades y acciones culturales contribuyen a la formación artística, humanista e intelectual de niños y jóvenes al ofertar cursos o estudios académicos propedéuticos.

El Museo de la Música Popular “Julio Jaramillo”, por ejemplo, es también un significativo ámbito de preservación y difusión del patrimonio musical local. Atesora un valioso legado de destacados compositores, intérpretes y promotores de la música popular local y nacional. Cuenta con una importante colección fonográfica y de partituras. De igual modo ofrece un panorama histórico de la industria fonográfica nacional, la historia de radiodifusión local y su contribución socio-cultural. Además, posee anexa la Escuela del Pasillo donde jóvenes intérpretes y compositores se especializan bajo la tutela de destacadas personalidades de este género nacional (Jaramillo, s.f.).

Entre las instituciones significativas está la Orquesta Sinfónica de Guayaquil integrada por músicos de la ciudad, del país y extranjeros. Prevé y organiza una programación sistemática por temporadas. Como muestra de una proyección culturalmente inclusivista, su repertorio se nutre de obras universales y latinoamericanas y, en tanto aporte al fortalecimiento de la cultura nacional, ofrece conciertos con obras del repertorio nacional así como con solistas de música popular guayaquileña.

A todo lo anterior se añade la gratuidad de la entrada a los conciertos de la Orquesta, un gesto democratizador así como una estrategia de inclusividad y de gestión-promoción de la cultura musical. A pesar de todo, se constata que la audiencia es aún insuficiente. En esto pueden incidir varios factores, aunque probablemente los medios de comunicación coadyuven con esta debilidad. Ciertamente los medios de comunicación, como generadores de realidad, de matrices de opinión y de matrices de gusto, así como la imagen que proyectan

y/o jerarquizan, como forma de comunicación esencial (societal, artístico-estética, ético-cívica, cultural en general), podrían enfocarse más en el arte musical local que en la tendencia o el artista de moda o la música de impacto internacional que se aviene más con la banalidad del mercado y de la cultura del consumismo en la medida en que contribuye a la pérdida de la identidad local (Margulis, 1997). Se hace necesario que las instituciones masmediáticas de comunicación y de promoción cultural reflexionen sobre su responsabilidad en las propuestas que ofertan y el desarrollo del gusto estético de la población, sobre todo, las preferencias de las nuevas generaciones, en las cuales debe incluirse tanto la música nacional como los géneros musicales de mayor envergadura compositiva.

Dentro del sector musical, se cuenta con las Orquestas Juveniles con una sorprendente, actual y aceptada dinámica en el quehacer musical de la ciudad. Dichas orquestas están integradas por estudiantes de diferentes conservatorios, academias y universidades. Entre ellas se destacan la Orquesta Filarmónica Juvenil de Guayaquil, la Orquesta de Cámara del Instituto experimental de Música de la Universidad de Guayaquil (IEMUG), la Orquesta Sinfónica Juvenil de la Prefectura del Guayas y la Orquesta Sinfónica Infanto- Juvenil del Guasmo, las que han causado un significativo impacto, insertándose en el espacio así como legitimándose en la aceptación de la crítica y los públicos (locales, nacionales y foráneos) del actual entorno musical guayaquileño.

Guayaquil también es una ciudad de una fuerte tradición coral. Cuenta con importantes agrupaciones corales con un resultado artístico probado y meritorio, aunque no posean carácter profesional. En la actualidad se realizan tres festivales internacionales de coro al año (también locales), a los que se convoca y concurre un público ya asiduo y conocedor. Los coros de niños, menos numerosos que las agrupaciones juveniles y de adultos, también aportan a esta tradición.

Como a menudo las expectativas superan los resultados alcanzados, sucede que detrás de cada centro o institución cultural hay un sistema de gestión que incurre –con más o menos fortuna- en la oferta cultural que propone a la comunidad. En lo cual incide, frecuentemente, contar con un equipo de profesiones no siempre competentes para tales desempeños. Con toda razón Rizzo expone la necesidad de formar capital humano entrenado y

especializado en este sector de modo que aporte a los procesos y dinámica de gestión, a la conformación de políticas culturales-artísticas públicas y, por consiguiente, a la administración, distribución y control de estas políticas. Además, que tribute al financiamiento de proyectos, de investigaciones, de diagnóstico sociocultural, asimismo a la producción de bienes y manejo del patrimonio cultural e histórico (Rizzo, 2011). Por supuesto, sin obviar iniciativas y estrategias que respondan a las necesidades locales y que apunten hacia el desarrollo sociocultural de la ciudad de Guayaquil.

Otro punto de interés en este análisis, concretamente en el mantenimiento y calidad de la oferta musical, está relacionado con el reconocimiento social del músico. Todavía el músico profesional encara obstáculos (objetivos y subjetivos) para su desempeño profesional pues, a pesar de que se han logrado significativas transformaciones en la regularidad de su empleo (lo cual propicia una mayor estabilidad económica), aún tiene que combinar su actividad artística con otro empleo, por ejemplo, con la docencia, para lograr un estatus adecuado. Por supuesto, actividad artística y actividad docente no son excluyentes para este sujeto, pues la relación entre ambas actividades es casi tanto un requerimiento como una característica propia del campo artístico-pedagógico,⁸ (Peramo H. , 2011, pág. 5). Quizá el problema se centra más en el reconocimiento laboral-profesional y de remuneración del músico profesional; lo que, ciertamente, no ha impedido la presencia de jóvenes egresados de conservatorios y universidades como artistas profesionales, que tienen un mayor nivel en sus propuestas artístico-estéticas y técnico-profesionales. Todo lo cual, por supuesto, redundará en beneficio de los proyectos tanto como en la re-valoración y la legitimación profesional, social y cultural del sujeto y de la música como disciplina artística.

Consecuentemente, en estos círculos se activan así mismo aquellas instituciones que forman parte como agentes del citado sistema, o sea, las academias que se dedican a la formación artística. Por otro lado, cuando muchos de sus estudiantes participan en la realización de las actividades músico-culturales en cuestión, no sólo se actualiza y enriquece la institución contratante sino que, desde el empirismo técnico-artístico y profesional,

⁸ Pues, como Peramo afirma, estas actividades: “no son excluyentes, sino que se complementan y retroalimentan”. El campo artístico-pedagógico, que tiene como base la teoría del campo artístico de Bourdieu, es una teoría re-formulada por la profesora e investigadora Hortensia Peramo para determinar la especificidad de la actividad formativa profesional del arte.

fungue así mismo como organismo docente de adiestramiento para el músico novel. Entonces, se produce y emerge una síntesis –de matriz holística- en la cadena academia/institución laboral/proyectos orientada, en última instancia, a incrementos y actualizaciones provechosos para todos los factores concurrentes, agentes y sujetos (incluidos los públicos receptores).

Las circunstancias mencionadas anteriormente no deben estimarse en términos meramente cuantitativos, porque en ellas no se pueden excluir los componentes cualitativos de tipo estéticos, subjetivos, de aleatorismos y sorpresas (positivos y negativos), ni siquiera de intuiciones provechosas, tratándose como se trata de producción-reproducción y consumos de Arte. Por tanto, hay que prestar toda la atención posible al rigor y a la calidad de la formación y la práctica musicales, tanto en la institución académico-docente como en la profesional artística.

La formación musical en Guayaquil

Según el análisis de campo artístico-pedagógico instrumentado por Peramo (2011), la academia de arte es un agente fundamental de dicho campo, el que dispone de capital propio, relacionando campo artístico y campo pedagógico, aunque no se subordina –ni jerarquiza- a las especificidades de ninguno de ellos dos, lo cual le confiere a su resultante una relativa autonomía. Ciertamente en la academia de arte se concentran muchos de los agentes estructurantes de este campo: el profesor de arte, quien debería ser, obvio, un artista-profesor; asimismo el estudiante de arte que por vocación, por poética y por electividad tanto como por su iniciación temprana en el aprendizaje y la producción artísticas debe considerarse como un estudiante-artista y, en determinados casos, incluso, llega a manifestarse como un artista-intelectual, y por supuesto, otros profesores que intervienen en el proceso formativo, especialmente aquellos a quien corresponde la formación humanística del estudiante-artista (profesores de estética, de literaturas, de las historias del arte, musicólogos, entre otros) . En su conjunto, todos ellos constituyen un sistema de agentes propio de este campo; imprescindibles para el cumplimiento de su encargo: formar artistas profesionales para nutrir el campo artístico (Peramo H. , 2011).

Dentro del concepto genérico de academia de arte adoptado funcionalmente por la referida autora⁹, están representados todos los tipos de instituciones

⁹ Peramo (2011) define la academia de arte como [...] el tipo de institución docente

formadoras en arte, específicamente para la música: colegios, conservatorios y universidades con especialización musical.

En consecuencia con esta teoría y su instrumentalidad metodológica y de análisis en el estudio de un estado determinado del campo artístico-pedagógico, este ensayo se propone evaluar el estado actual de las academias de arte (entiéndase, academias para la música), es decir, las instituciones encargadas de la formación musical en la ciudad de Guayaquil, a través de dos indicadores: a) estructura y sistema de relaciones internas, y b) aprovechamiento del capital artístico-pedagógico en el proyecto formativo institucional. En esta aproximación, naturalmente, se hará referencia a algunos otros agentes del sistema.

a) Estructura del campo artístico-pedagógico musical y su sistema de relaciones internas

Actualmente en Ecuador los conservatorios han sido clasificados en colegios de música y conservatorios superiores, para lo cual se ha tomado en consideración el nivel musical y los resultados académicos. Los colegios de música están dirigidos por el Ministerio de Educación y ofrecen titulación de Bachillerato. Por su parte, los conservatorios superiores que responden al Consejo de Educación Superior, ofrecen una titulación de nivel tecnológico. Con estos nuevos estamentos se seleccionaron en el país tres conservatorios superiores en las provincias de Quito, Cuenca y Loja. Por su parte, en la ciudad de Guayaquil, sólo establecieron colegios de música, específicamente seis.

A continuación se expone una sinopsis de la estructura que identifica conservatorios y colegios en el territorio nacional:

especializada dedicada a formar artistas profesionales [...] dada su especificidad e identificación con el perfil que distingue el campo artístico, la ubica entre los contribuyentes del campo artístico como un agente escolar peculiar, en tanto actúa directamente en la producción de ese campo, en especial como productora de productores, aunque también participa a través de este, así como de sus miembros, artistas-profesores y estudiantes-artistas, en la orientación del consumo y de los consumidores (Peramo H. , 2011, pág. 5).

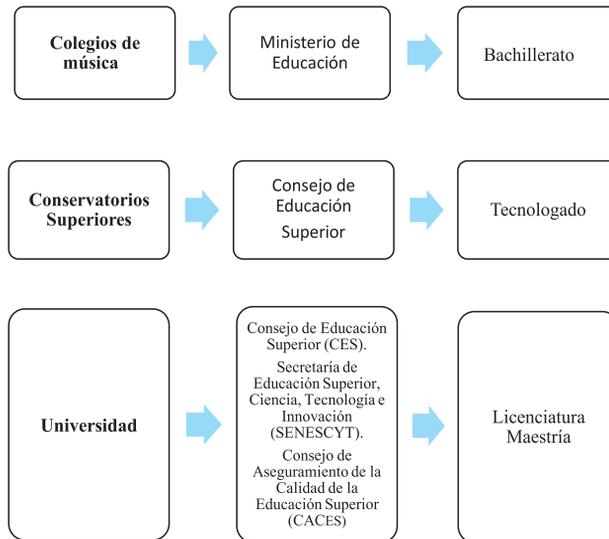
| Conservatorios Superiores Ecuador | Colegios de Música Guayaquil |
|---|---|
| Conservatorio Superior Nacional de Música, Quito | Colegio de Música Niccolo Paganini |
| Conservatorio Superior Salvador Bustamante Celi, Loja | Colegio de Música Sergei Rachmaninov |
| Conservatorio Superior José María Rodríguez, Cuenca. | Colegio de Música María Callas |
| | Colegio de Música Federico Chopin |
| | Colegio de Música Jorge Manzano Escalante |

Cuadro No. 1¹⁰ Estructura del campo artístico-pedagógico musical Conservatorios Superiores en Ecuador y Colegios de Música en la ciudad de Guayaquil.

Así mismo la enseñanza de la música en el nivel superior o universitario se rige por el Consejo de Educación Superior (CES), por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) y por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) en el país. En Guayaquil existen tres universidades que incluyen la enseñanza de la especialidad de Música: Universidad de Especialidades del Espíritu Santo (UEES), la Universidad Católica y la Universidad de las Artes (UARTE).

Obsérvese en el siguiente cuadro una síntesis de la estructura, dependencia y jerarquización del enclave académico para la enseñanza de la música en el país.

¹⁰ Todos los cuadros fueron realizados por la autora de este ensayo, Mg. Belkis Hudson Vizcaíno.



Cuadro No. 2 Estructura del campo artístico-pedagógico musical y sistema de relaciones. Colegios de música, Conservatorios superiores y Universidades.

Al analizar la estructura, dependencia y jerarquización del enclave académico para la enseñanza de la música en el país, salta a la vista el carácter tan disímil de las instituciones que intervienen y las relaciones que generan en la estructura y control de los diferentes niveles de enseñanza de la música; incluso, de la complejidad, potencial complementariedad y expectativas de unas de estas instituciones con las otras. Luego, no hay dudas que existe un sistema coherente (en su particular sinergia) de agentes estructurante-formadores, aunque no exentos de crítica por las imprecisiones que delatan su relación poco o nada sistémica. Es decir que, en general son instituciones-agencias que trabajan de forma independiente, no interactúan durante el proceso formativo, aunque empíricamente se percibe algún tipo de vínculo, pero generalmente a título personal e individual por parte de profesores que, por razones de trabajo, se mueven de una a otra de estas instituciones, como también a nivel de certámenes donde sólo ocasionalmente se confrontan (e intercambian criterios y nivel artístico) estudiantes de diferentes academias.

Frente a la inconsistencia o ausencia de estructura en sistema entre dichas instituciones, surgen los cuestionamientos siguientes: ¿Existe una real concertación entre las instituciones-agencias de tipo colegios, conservatorios y universidades en cuanto a la concepción, proyección y método en la formación

académico-musical? Al parecer, entonces, semejante estructura a-dialógica y establecida no favorece las relaciones internas a las que apela y aspira la autora de este ensayo, volviéndose un obstáculo metodológico-conceptual. Con todo, persisten interrogantes como: ¿Será necesaria –y posible- dicha concertación o coordinación?

b) Aprovechamiento del capital artístico-pedagógico en el proyecto formativo institucional

En los últimos años en la ciudad de Guayaquil ha proliferado el número de academias y conservatorios. Las academias, caracterizadas por un tipo de enseñanza no formal, ofrecen clases de diferentes especializaciones musicales. Por su parte, los conservatorios presentan un perfil académico con un plan a largo plazo de titulación, determinado por el reglamento del Ministerio de Educación¹¹.

En los conservatorios, aunque rige un pensum académico común, los criterios e intereses con relación a la preparación musical del estudiante son muy heterogéneos. Disponer de un capital artístico-pedagógico, conceptualizado por Peramo (2011) a partir de Bourdieu, como la acumulación de experiencias validadas en el ejercicio docente-artístico prolongado, más que proponer alternativas para la práctica docente, se convierte en un escenario de luchas al interior del campo entre agentes en competencia; todo lo cual es propio del campo, aunque tiene el inconveniente de sustentarse más en la legitimación económica y social que en una lucha por la legitimación artístico-pedagógica. En su lugar, debiera predominar -hipotéticamente- una interrelación entre los docentes a través de eventos pedagógicos de confrontación, actualización y retroalimentación, para la búsqueda de nuevos recursos metodológicos, con estrategias novedosas y dinámicas de aprendizaje y todo, en concordancia con las circunstancias y contextos socioculturales del entorno.

Así mismo, se observa cierto divorcio entre el proyecto formativo de la academia y el de los conservatorios. En muchos casos la academia, en su afán de renovación o asimilación de nuevas tendencias, promueve principalmente la música popular internacional actual, y por otro lado, los conservatorios,

¹¹ La malla curricular de los Colegios de Música se encuentra dividida en dos niveles: Nivel básico (elemental, media y superior) con ocho años de estudio y Nivel de Bachillerato con tres años de estudio. (Malla curricular del conservatorio particular de música Niccolò Paganini, Ministerio de Educación) Los conservatorios superiores, en tres años de Tecnólogo (CES).

con una mirada más tradicional, se mantienen en su repertorio clásico. El problema, quizá, no es que predomine uno u otro perfil musical, sino que uno no niegue al otro como suele ocurrir. Lo más provechoso sería tomar lo positivo de cada uno de ellos e inter-vincularlos en beneficio de los propios procesos formativos, tanto como ponerlos en función de los resultados cualitativos que se esperan de la formación musical. Al respecto Musumeci plantea que tanto el músico profesional como el docente no pueden desconocer la música popular ni las expresiones musicales con las que convive. Afirma que los conservatorios deberían beneficiarse de los recursos que proporcionan géneros no académicos para la formación musical (Musumeci, 1998). Asimismo, y en sentido inverso, las academias se beneficiarían mucho de la base de formación del conservatorio para el desarrollo del músico popular. En sentido razonable y crítico se pudiera agregar que también habría que esquivar toda inclinación hacia el populismo (tan de moda en otras esferas de la cultura) por lo banal y dañino que resulta de inmediato.

Por lo pronto se hace notar otro asunto que conspira contra el propósito democratizador de la cultura, referido a los documentos rectores de la política cultural y educacional del país. En la ciudad de Guayaquil existen seis conservatorios¹² (Colegios de música) y numerosas academias. De ellos sólo uno es público, con asignación de recursos del Estado, el conservatorio Antonio Neumane. El mismo establece un sistema de pruebas de ingreso así como una asignación de cupos en cada inicio del curso escolar. Por su lado los conservatorios son auto-financiados sustentándose básicamente con el cobro de matrículas y mensualidades, lo que limita o deja fuera a los aspirantes con bajos recursos económicos.

Además, la ciudad cuenta con tres universidades con especialización musical: dos privadas, la UEES autofinanciada, y la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, cofinanciada con un presupuesto del Estado; y una pública, la UARTE, con asignación estatal.

En el nivel superior, las universidades con licenciatura en música de la ciudad de Guayaquil ofrecen las siguientes especializaciones:

¹² Por la poca familiaridad con el término *Colegio de Música* que puede confundirse con la enseñanza musical no especializada de la formación general, en el presente trabajo nos referiremos siempre como Conservatorio.

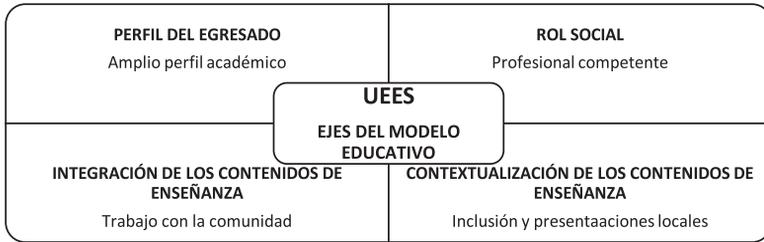
| Universidad de Especialidades Espíritu Santo UEES | Universidad Católica Santiago de Guayaquil | Universidad de las Artes UARTE |
|--|---|--|
| Instrumentista, canto, dirección coral y Producción musical. | Artes Musicales (enfocada principalmente en la música popular contemporánea). | Artes Musicales: interpretación musical y vocal, composición. Artes Sonoras. |

Cuadro No. 3 Formación Profesional. Especializaciones

Por ejemplo, la Universidad de Especialidades Espíritu Santo (UEES), dentro de su Facultad de Artes Liberales “Albert Eyde” se encuentra la Escuela de Arte, la que ofrece estudios profesionales de Música, Danza, Artes Visuales, Sonido y Producción Musical. Su mega-objetivo es formar profesionales capaces de responder a las necesidades estético-artísticas y culturales de la localidad, concernientes a la interpretación, docencia e investigación musicales.

Como parte de las reformas en la Educación Superior a nivel global, la Escuela de Arte se encuentra inmersa en un proceso de transformación curricular, para lo cual toma en consideración los cuatro principales ejes del modelo educativo de la UEES: a) Perfil del egresado, b) el rol social, c) la integración social y d) contextualización de los contenidos de la enseñanza. El interés de la UEES es ofrecer una formación profesional competente con un amplio perfil académico, en correspondencia con la pluralidad laboral del músico en la actualidad, o sea, que no se limite a su trabajo como ejecutante o docente, sino que cuente con herramientas para desarrollarse en otras áreas que le permitan desdoblarse como empresario, *managers*, productor, entre otras opciones. El mundo laboral posmoderno del músico profesional ha generado globalización (en tanto redes de transferencias y apropiaciones), diversidad, nuevos mercados culturales, tecnología y prácticas comunicacionales mediáticas y personales (Musumecchi, 2004). Por

lo tanto, se hace necesario ampliar su perfil ocupacional para su inserción en la vida laboral y social contemporánea.



Cuadro No. 4: Modelo educativo UEES. Fuente: UEES

Como parte de la formación integral del músico, en correspondencia con la misión de la Universidad¹³, resulta de gran importancia el trabajo con la comunidad, a través de presentaciones locales, cursos, conferencias..., que les permita relacionarse con el medio, contextualizar el proceso de enseñanza, lograr una inclusión y contribuir al desarrollo sociocultural de la localidad (Miñana, 2000).

Todas estas proyecciones y acciones referencian un capital artístico-pedagógico estratificado y sedimentado, aunque apenas es compartido con otros enclaves universitarios.

No obstante estas proyecciones generales, y la propia proyección institucional, en la práctica, dentro del contexto y cotidianidad universitarios también se observa -como se vio anteriormente entre conservatorios y academias-, cierta desconexión entre agentes de un mismo sistema. Carencia de coordinación en la que prevalece, en tanto lucha dentro del campo, la auto-legitimación de la propia institución y menos –o nada- la requerida legitimación de la formación académico-musical del estudiante que, como se sabe, es un objetivo capital para el desarrollo socio-cultural de la ciudad. Resulta, entonces, que la interrelación entre las diferentes universidades es mínima. De ahí que sea conveniente incrementar los intercambios institucionales a través de presentaciones artísticas conjuntas, eventos y talleres académico-metodológicos y didáctico-pedagógicos, encuentros musicales, festivales,

¹³ Misión: *Servir a la sociedad mediante la generación de entornos de aprendizaje para la formación integral de personas que, a través de la docencia, la investigación y vinculación contribuyan al desarrollo del país* (UEES, s.f.).

Visión: *La UEES se visualiza como un centro de docencia, investigación y orientación que aporta alternativas para el desarrollo del país* (UEES, s.f.).

charlas con artistas, docentes y directivos destacados. Así mismo sería conveniente fomentar y direccionar un pensamiento crítico que impugne propositivamente, especule y publicite las actividades artístico-docentes y profesionales inter-universitarias. En el plano docente concerniente al capital músico-pedagógico, sería oportuno realizar encuentros (ya no solo inter-académicos locales, nacionales y/o foráneos¹⁴, sino para los públicos en general: estudiantes, familiares, profesionales de la música en activo, gerentes, contratistas, etc.) sobre pedagogía musical y jornadas científicas que propicien el intercambio de saberes, propuestas y difusión de metodologías novedosas y significativas de esta enseñanza para el contexto ecuatoriano actual.-

Se puede decir que la ciudad cuenta con un sistema de agentes suficiente para encarar una formación musical de este tipo. Pero, obviamente, no basta con que exista un centro formador acreditado y competente, sino que también es necesario que hayan oportunidades de ingreso (Peramo, 2011) . En este sentido interviene con frecuencia las consabidas limitaciones de recursos económicos que obstaculizan el arribo de aspirantes quizá potencialmente talentosos. Aunque también existen acciones institucionales, como en la UEES, la cual genera sus propios recursos en tanto autogestión para obtener fondos (así, por ejemplo, el cobro de matrículas, aranceles y materias, aunque también dispone de un sistema de becas del 50% y 40% (más frecuente) al que se acogen estudiantes de escasos recursos. No obstante, se presume que aun así se pierde talento artístico. El siguiente cuadro resume los tópicos relacionados con los aspectos de financiamiento y de gestión económica.

Hay que apuntar asimismo que, paradójicamente, los riesgos de exclusividad en las matrículas de algunos centros (conservatorios) autofinanciados, en la medida en que su propia existencia depende del número de estudiantes que matriculen y permanezcan en la institución, contribuye a la merma de la calidad, del desarrollo y de los resultados del proceso formativo; puesto que la cantidad de matrícula (ganancias) debilita la calidad del proceso. Como se observa, el carácter selectivo-cualitativo y potencialmente productivo (talento, creatividad, originalidad, etc.) está en desventaja asimétrica respecto al factor "ganancias". Mas, no se trata de denigrar las posibilidades de mercado, en este caso se trata de la marginación que el mismo provoca de los procesos formativos.

14 Por ejemplo, en América Latina funciona actualmente un espacio concebido para estos intercambios y publicitaciones: la RUA o Red Universitaria de Arte a la que pertenece la UEES y la Universidad de las Artes.

En muchos casos en los Conservatorios y Academias el ingreso tampoco se mide por un interés o proyección profesional de los aspirantes, pues al matricularse en estos centros, su interés no es formarse como músico profesional, sino enriquecer su cultura general. El profesor de arte, inexcusablemente, debe coexistir (y co-actuar) con estas dicotomías: por un lado motivar, sensibilizar y educar al estudiante en y hacia el hecho artístico; cuando por otro lado, procura develar su vocación musical canalizándola hacia una auténtica profesionalización artística. Esto, que no constituye en sí mismo un obstáculo, sí reclama una doble proyección y tarea formativas en el propio profesor de arte, cuestión compleja en verdad que, por lo general, no se le reconoce oportuna ni suficientemente.

De modo que, tomando en consideración la teoría del campo artístico-pedagógico desarrollada por Peramo (2011), la mayoría de las instituciones de formación musical contribuyen más a la formación de consumidores aptos que a la de productores directos y cualitativamente aptos. Lo cual, por supuesto, no está mal, pero sí constituye una distorsión en desequilibrio de las funciones y tareas de la institución académica.

Analizadas las posiciones estructurales, funciones y sistema de relaciones internas de las instituciones de enseñanza artística-musical referidas, se arriba a la conclusión de que los conservatorios y academias en la ciudad de Guayaquil no están en relación sistémica, lo que apacigua las potencialidades de crecimiento cualitativo de sus proyecciones y acciones formativas.

Las consecuencias de la falta de una relación sistémica mínimo-tangible entre los agentes formadores (profesor, claustro de profesores e institución académica), pudiera atenuarse con los roles, la autoridad y la fiscalización de la institución rectora o coordinadora de la actividad formativa de las instituciones o agentes de este microcampo (campo artístico-pedagógico musical o musical-pedagógico). Ello supone, en consecuencia, contribuir a potencializar el capital artístico-pedagógico de sus respectivos claustros, de modo que se nutrieran con las mejores experiencias e iniciativas; que se confrontaran destrezas, limitaciones o carencias, conocimientos y habilidades entre estudiantes; tanto como prevenir, atenuar y/o evitar el desnivel académico con el que se presentan el estudiante al ingreso del nivel superior instancia coordinadora o rectora o experiencias, e sus esoespecialidades la Licencias de

mnomicacio aparte.nivel. Causa: agentes¹⁵. Claro está, todo esto propiciaría asimismo determinar un mayor rigor formativo y prever mejores resultados del aprendizaje entre las expectativas profesionales. Estas acciones coordinadas podrían partir de una iniciativa gremial -consensuada- de los profesores de arte, todo lo cual resultaría difícil de concertación sin el aval ni el apoyo institucional. Lo cierto es que, al no estar articulada la proyección de esta enseñanza en una lógica prevista y holísticamente coordinada, la formación musical de niños y jóvenes propende a su descolocación teórico-metodológica y se presenta, en última instancia, de manera desintegrada.

La investigación científico-musical en el nivel académico universitario

A partir de la voluntad multicultural e inclusivista que proclaman los documentos rectores de la política cultural nacional así como de la educativa, y la local propia de la formación artística profesional, todo lo anterior supone la necesidad de la investigación científica en el área de la formación musical profesional.

Musumeci, en sus estudios sobre la situación actual de los conservatorios, expresa los beneficios que tendría para esta institución propiciar investigaciones de carácter teórico, bibliográfico, empírico, descriptivo, interdisciplinar, entre otras, que contribuyan al esclarecimiento de un nuevo enfoque (Musumeci, 1998). Como afirma Miñana: “ser un investigador-transformador de su práctica pedagógica y de su medio cultural y artístico” (Miñana, 2000, pág. 21).

En atención a estas consideraciones, se hace imprescindible referirse a la necesidad de contar con la edición y promoción de textos especializados, que implementen modelos didácticos con enfoques actuales donde se tomen en consideración procesos de aprendizaje que motiven al estudiante tanto hacia la exploración o la improvisación como a la creación. Sin duda, el repertorio pedagógico-musical debe estar direccionado hacia el contexto socio-cultural ecuatoriano. Luego, debería incluir pequeñas piezas del repertorio universal y latinoamericano, así como de compositores académicos y del acervo popular y folklórico del Ecuador; en el que, además, esté de algún modo presente la multiculturalidad propia de la nación y los principios que rigen la política cultural del país.

¹⁵ Resultado obtenido en la Encuesta realizada como parte de la Tesis de Maestría en Diseño Curricular de la autora (Hudson, 2014)

Por lo tanto, difícilmente se podría contar con estos y otros resultados si no están precedidos por un programa de investigación sistemático, especializado e inteligente, o sea, en correlación con las necesidades tangibles y apremiantes tanto de la academia como de la cultura local y nacional. Sirva de ejemplo el Museo de la música popular “Julio Jaramillo”, que por sus características y la cuantiosa información de música popular nacional y regional que atesora podría también proyectarse como un importante centro de investigación avalado por un equipo interdisciplinar de especialistas (musicólogos, sociólogos, historiadores y antropólogos, entre otros); el mismo tendría como meta-objetivo la exploración-conservación, ordenamiento, divulgación-orientación y legitimación del patrimonio cultural local. Este reclamo conduce inevitable y lógicamente a otro problema que compete a la proyección educacional en arte: la necesidad de la formación de musicólogos de perfil específico como investigadores de la música. Sin embargo, ocurre que el referido perfil de Musicología, no está concebido en las carreras universitarias de la especialidad de música, lo cual indica que, hasta el presente, no se le ha otorgado la real importancia de la especialidad y sus flancos científico-investigativos con el interés de alcanzar un desarrollo efectivo y provechoso de la comunidad científica (incluida, por supuesto, la docente-pedagógica) y cultural en general en la ciudad.

La investigación científica se ha convertido en los últimos años, a escala internacional, en uno de los principales requerimientos de la educación contemporánea. Hay un interés comunitario y gubernamental por fomentar el conocimiento científico. La UNESCO, en la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción / Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*, enfatiza en la necesidad de desarrollar y promover la investigación en todas las disciplinas, incluyendo las ciencias sociales y humanas, así como las artes (UNESCO, 1998). Destaca la demanda apremiante de estudios puntuales, objetivos y eficaces que respondan a propósitos nacionales claves, canalizados hacia la calidad, la pertinencia, la equidad y la diversidad. (UNESCO, 1998). Este marcado interés investigativo es perceptible en las universidades de Guayaquil donde concurre un tramado o *tejido de relaciones* que involucra tanto al Estado como a las instituciones de educación superior y la comunidad educativa en general.

Aquí se asume el concepto de *tejido de relaciones* como un conjunto de actores (el Estado, la sociedad y la comunidad de investigadores) que estimula el intercambio institucional del que dispone y al cual accede de un modo continuo. El mismo establece las prioridades de investigación, los campos de estudio significativos así como las áreas-problemas en tanto objeto de los investigadores. Engloba así mismo las tendencias, las pautas para la asignación de recursos y determina los criterios de calidad (Dagnino R, 2001). El *tejido de relaciones* responde a:

(...) los intereses económicos y políticos de los actores sociales involucrados en actividades científicas y tecnológicas -en una sociedad dada y en un momento dado- productores, consumidores, agencias de financiamiento o, simplemente, aquellos que sufren las consecuencias (directas o indirectas) de la realización de tales actividades (Dagnino R, 2001, pág. 61).

En consecuencia, no parece posible concebir ningún proyecto de investigación -ni siquiera de previa exploración crítica como *estado del arte*- en este caso docente-metodológica, crítico-musicológica ni artístico-profesional en los enclaves universitarios locales sin apelar al concepto, instrumentalidad y filosofía de trabajo de una herramienta y episteme como es el *tejido de relaciones*.

El Ministerio de Cultura, a través de la Subsecretaría de Arte y Creatividad, organizó el Concurso Nacional de Proyectos para el fomento y circulación de las artes (2013-2014). En su convocatoria y categorías incluía la investigación, con el interés de incentivar los estudios musicológicos locales y regionales. El premio consistía en la remuneración y publicación de seis trabajos de investigación de diferentes temáticas: organológicas, históricas y etno-musicológicas representativas de las diversas regiones del país.

Por su parte, en la ciudad de Loja se han realizado tres ediciones del Encuentro Internacional de Musicología auspiciados por el Ministerio de Cultura y Patrimonio de Ecuador y el GAD Municipal de Loja, con la participación de reconocidos especialistas del área. Las temáticas estuvieron centradas principalmente en la música folklórica, la popular y la del patrimonio musical (Godoy, 2008) Sin embargo, en Guayaquil, a pesar de toda su riqueza patrimonial y el capital artístico-pedagógico con que cuenta, la investigación musicológica continúa siendo exigua.

De otro lado, la creciente demanda de estudios de Maestría¹⁶ y de cuarto nivel en general (posgrados, diplomados, doctorados, adiestramientos, etc.) ha generado investigaciones centradas en arte así como en sus correspondientes procesos formativos. En este entorno, pues, aún es insuficiente el trabajo investigativo, sobre todo por el limitado carácter científico que se le otorga a los estudios sobre arte en el contexto guayaquileño. Por tanto, corresponde a investigadores y docentes programar y desarrollar una ingente labor en tal sentido a partir de la sistematización metodológica de la experiencia y práctica artístico-docentes cotidianas, tanto como propiciar el debate y la reflexión crítica, el intercambio y actualización de saberes y la difusión del capital artístico-pedagógico disponible, potencial y deseable. De modo que se deben promover investigaciones sobre los procesos musicales en la ciudad de Guayaquil, o del Ecuador, que conlleven a la creación de archivos sonoros y biblioteca virtual de compositores nacionales (Guevara, 2008). En correlación con este propósito, dos de las tres universidades (UEES y Universidad Católica) han establecido convenio de programas doctorales con la Universidad de las Artes (ISA) de Cuba; todo lo cual propulsa expectativas y protocolos de investigación académico-docente en arte altamente significativos.-

A pesar de todo, la UEES potencia y despliega una actividad investigativa en ascenso que se complementa con otras acciones. Auxiliada por su Centro de Investigaciones (CIN) (que tiene entre sus perspectivas-objetivos estimular a los docentes hacia la labor investigativa en función de la formación académica y de su superación profesional), la producción científica de la UEES dispone de varias líneas de investigación relacionadas con las diversas especialidades a las cuales responden los proyectos de investigación. También propicia la publicación de artículos en revistas indexadas (nacionales e internacionales), así como de textos académicos, científicos y de innovación tecnológica. Por demás, mantiene redes integradas de investigación, que proporcionan a investigadores, docentes y estudiantes, el intercambio con centros de investigación y universidades afines, para el desarrollo de propuestas conjuntas y la promoción de eventos en los que confrontar y publicitar resultados y agentes de investigación. Uno de los aspectos objetivos y componentes más importantes al respecto es que las investigaciones contribuyan a la solución

¹⁶ La Maestría en Artes es impartida por la Facultad de Artes de la Universidad de Cuenca en tres líneas, Pedagogía musical, Musicología y Educación musical. En Guayaquil, Maestría en Artes Musicales con mención en Interpretación musical en la UEES.

(su visualización y viabilización) de problemas locales, nacionales, regionales e internacionales (UEES, s.f.)

La Escuela de arte ha logrado insertarse en alguna medida en planes y programas actuales concebidos como investigación en general en la UEES. Luego, el objetivo general más importante será el estudio de las diversas relaciones que se dan entre el campo social y psicosocial con el campo artístico-pedagógico, así como el estudio al interior de este o alguna de sus partes, con la pretensión de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje artísticos en ámbitos concretos de tipo culturales, multiculturales, históricos, identitarios, de creación y de producción entre otros. Es así que las áreas de investigación que asume la investigación en este enclave comprende: Gestión y educación artística; Cultura y sociedad; Administración educativa; Modelos pedagógicos y andragógicos. Por supuesto, queda abierta la posibilidad de re-estructurar los perfiles actuales de investigación o de incorporar otros que sean consecuentes con las demandas y planes de la UEES tanto como de las necesidades que tengan los entornos socio-culturales locales y/o nacionales.

El enfoque de enseñanza-aprendizaje con un carácter integrador: Un reto científico actual

Con relación al rol del profesor investigador dentro de la enseñanza de las artes, **Sánchez**¹⁷ afirma que un profesional de la cultura artística, a la par con el conocimiento y dominio de su especialidad, su historia, sus instrumentos metodológicos y su constante actualización, no puede ignorar el impacto que su saber y/o disciplina provoca en la sociedad. Más que todo, para insertarse en ella con utilidad y coherencia en los planos éticos, políticos, económicos y sociales. Como se observa, este planteamiento explicita en sí mismo la significación y trascendencia del estudio de la problemática sociocultural como eje transversal para la investigación artística, o como en este caso, en el área artístico-pedagógica.

Por tanto, no se puede desconocer dónde se insertan los resultados de nuestro accionar formativo, qué perspectivas seguirá nuestro egresado, para, consiguientemente, prever un diseño oportuno, realista y consecuente de nuestras estrategias formativas. Como expresa la profesora Peramo, para no sólo determinar qué se enseña sino cómo se enseña y para qué (Peramo,

¹⁷ Conferencia dictada por el Dr. Eduardo Morales sobre Problemas Sociales de la Ciencia, julio 2015.

2011). El punto de partida del estudio que aquí se presenta, está anclado en primer lugar en el crecimiento sociocultural de Guayaquil y su sistema de agentes culturales, marco concreto –como se observa- hacia dónde van dirigidos los objetivos formativos presumidos. Esto conduce, ineludiblemente, a la consecución del objetivo de la calidad de la enseñanza-aprendizaje así como al problema de las didácticas aplicadas en su condición de recursos puestos en función de la pretendida calidad.

La preparación óptima del estudiante exige, entonces, la búsqueda de alternativas metodológicas que contribuyan al crecimiento profesional del músico (en tanto intérprete, creador, investigador, crítico o promotor) lo cual no deja de ser a su vez una preocupación para docentes e investigadores. Sobre todo si se tiene en cuenta el nivel académico y el contexto sociocultural que demanda una formación integral. Si como plantea E. Morín “la concepción compleja del género humano comprende la tríada individuo - sociedad - especie” (Morín, 1999), no se puede sino imponer la conformación de valores éticos que vayan más allá de lo profesional, o lo que este autor denomina la ética de lo humano, que implica la solidaridad, el respeto a la diversidad y sentido de pertenencia, asimismo lo que contribuye al desarrollo cultural del individuo, de la sociedad y, por consiguiente, de la localidad.

En la investigación que realiza la autora de este ensayo, se definió como situación problémica la fragmentación disciplinar que presentan las asignaturas históricas y teóricas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música en el nivel universitario, tratándose –como se trata- de la preminencia cualificativa en la formación artístico-profesional. Situación problémica estimulante, en consideración y sustentación del enfoque de la enseñanza-aprendizaje con carácter integrador, así como de alternativa didáctica de mayor recurrencia en la actualidad. Los requerimientos de articulación e interrelación entre las diferentes disciplinas es una constante al interior de las propuestas curriculares de los diferentes niveles educativos, con especial énfasis en los de formación profesional. Para E. Morín: “la supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas (...) impide operar el vínculo entre las partes y las totalidades, y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos” (Morín, 1999).

Esta investigación, por tanto, está enfocada hacia la integración del conjunto de conocimientos teórico-musicales que hoy se imparten de manera dispersa, con lo cual se tributa a la solución de problemas metodológicos que hoy existen dentro de la formación musical especializada, como también se aporta a la calidad en la formación académica del estudiante de música, todo lo cual se expresa y proyecta en el desarrollo profesional del campo artístico en la ciudad de Guayaquil.

Quizá por lo que se ha declarado hasta aquí en este ensayo, la investigación propuesta pueda entenderse como una investigación para el arte, puesto que el arte es su peri-centro, pero no es realmente su objeto de estudio puntual sino el proceso formativo en arte y, específicamente, el arte musical. Consiguientemente, los resultados esperados proporcionarán soluciones e instrumentos que tendrán su efectividad en acciones específicas (Borgdorff, 2010). En este caso, aportará conocimientos y productos aplicables al arte (Asprilla, 2013) aunque en última instancia, pues se verificaría a través de la formación profesional del estudiante de música así como por la influencia indirecta de la enseñanza en la representación artística, constatables en la presencia, visibilidad y acciones directas directa del estudiante y/o graduado de música en el campo musical profesional. Como advierte la profesora Peramo, particularmente perceptible en la presencia más o menos sistemática, en las presentaciones artísticas públicas y en el impacto que tenga en el desarrollo del gusto y la apreciación musical de quienes lo escuchan (Peramo H. , 2011).

La acreditación y legitimación de la academia de arte (ya sean colegios de música, conservatorios, academias o universidades), se logran a través del impacto de sus estudiantes y graduados en el campo artístico y en el social (Peramo H. , 2011). En tal sentido, se observa una creciente participación de los estudiantes en los eventos que organiza el sistema de instituciones culturales de la ciudad, todo lo cual constituye, indiscutiblemente, una toma de conciencia sobre la relación enseñanza-sociedad. La enseñanza debe velar, entonces, por una adecuada formación técnico-artística y artístico-estética de su estudiantado para que se proyecte, actúe y se presente en correspondencia con los programas, niveles y exigencias de preparación que se hayan estipulado y que logren alcanzar en cada caso adecuándose así mismo al entorno artístico donde se insertan.

De modo que esta investigación, además de aportar a la construcción de conocimiento artístico-pedagógico, apunta hacia la transformación socio-cultural, a la conformación de nuevas relaciones arte-sociedad sobre la base de la práctica deliberadamente dirigida, recuperada y teóricamente enriquecida (Asprilla, 2013); en la especificidad del caso guayaquileño, a una formación profesional que tribute eficazmente a la continuidad del desarrollo sociocultural de la ciudad.

BIBLIOGRAFÍA

Asprilla, L. I. (2013). Los productos de la creación-investigación la producción de conocimiento desde las artes. *Los productos de la creación-investigación la producción de conocimiento desde las artes*. Bogotá: ACOFARTES.

Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: Revista deficiencias de la danza*, 13, 25-46.

Bourdieu, P. (1989). El campo literario. Prerrequisitos críticos y principios de método. *Criterios No. 25-28*, 2o-42.

Bourdieu, P. (1990). Algunas propiedades de los campos. *Sociología y cultura. Conaculta*, 135-141.

Constitución de la República del Ecuador (2012). (2012). Recuperado el 14 de junio de 2018, de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Constitucion.pdf>

Cultura, M. d. (2007). *Plan nacional de Cultura del Ecuador. Un camino hacia la revolución ciudadana desde la cultura. 2007-2017*. Recuperado el 2017, de <https://docplayer.es/12740827-Plan-nacional-de-cultura-del-ecuador-un-camino-hacia-la-revolucion-ciudadana-desde-la-cultura-2007-2017.html>

Cultura, M. d. (13 de octubre de 2015). <http://www.culturaypatrimonio.gob.ec/>.

Dagnino R, H. T. (2001). Elementos para una renovación explicativa-normativa de las políticas de innovación latinoamericanas. *Avaliação*, 6(1), 55-68.

Godoy, M. (2008). *Memorias del II Encuentro Internacional de Musicología. Vol. I*. Ministerio de Cultura.

Guevara, R. E. (2008). La reforma curricular del Conservatorio Nacional de Música 110 años después de su fundación, realidad y hacia las nuevas corrientes de la formación musical. *Memorias del II Encuentro Internacional de Musicología Vol I*. (págs. 275-279). Loja: Ministerio de Cultura.

Hudson, B. (2014). *Propuesta metodológica por competencias para el perfeccionamiento de la asignatura Solfeo en la Licenciatura en Música de*

la Universidad de Especialidades Espíritu Santo en Guayaquil. (Tesis de Maestría). UG. Guayaquil.

Jaramillo, M. J. (s.f.). <http://turismo.guayaquil.gob.ec/es/museos/del-cerro-santa-ana/museo-de-la-musica-popular-julio-jaramillo>.

LOEI. (2011). *Ley orgánica de educación intercultural*. Recuperado el 14 de junio de 2018, de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>

LOES. (2012). *Ley orgánica de Educación Superior*. Recuperado el 14 de Junio de 2018, de https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/Ley_organica_de_Educacion_Superior_LOES.pdf

López-Cano, R., & Opazo, U. S. (2014). *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos* (Primera ed.). Barcelona: FNCA (México) y ESMuC (España).

Margulis, M. (1997). Globalización y cultura. *Nueva Sociedad No.152 Nov-Dic*, 37-52.

Martín-Barbero, J. (2003). La globalización en clave cultural. Una mirada Latinoamericana. (r. d. ITESO, Ed.) *Renglones*(53).

Miñana, C. (2000). Formación artística, elementos para un debate. *Memorias del Primer Seminario de Formación Artística Cultural*, 100-121.

Morales, E. (2015). La cultura artística desde los problemas sociales de la ciencia. Arte, ciencia y academia. La Habana: ISA/UEES.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.

Musumecci, O. (2004). Los Conservatorios desde una perspectiva sociocultural y su relación con los individuos. El dilema del sobreviviente: un músico de conservatorio en el posmodernismo. *Actas de la XXVI Conferencia Internacional de la ISME*.

Musumeci, O. (1998). Deberíamos cambiar Conservatorio por "Reformatorio". Hacia un modelo de la ideosincrasia de los Conservatorios. *Fundamentos de la Educação Musical, Associação Brasileira de Educação Musical, Salvador*, 144-150.

Peramo, H. (2011). El campo artístico pedagógico. *Cúpulas* (2, Nueva Época), 4-15.

Peramo, H. (2011). Procesos formativos del arte, conceptos y reflexiones. La Habana, Cuba.

Richard, N. (2001). *Globalización académica, estudios culturales y crítica latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO.

Rizzo, M. (2011). Importancia de la formación académica especializada para la formación artístico-cultural. *Podium*, 55-67.

UEES. (s.f.). *Misión y Visión*. Recuperado el 14 de junio de 2018, de <http://uees.edu.ec/intranet2/docencia2.php>

UEES. (s.f.). *Centro de investigaciones*. Recuperado el junio de 2018, de <http://uees.me/centro-de-investigaciones/>

UNESCO. (1998). *La declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. UNESCO.

LOS PROCESOS Y COMPETENCIAS ACADÉMICO-FORMATIVAS DE LA DANZA SESGADOS POR LOS PROBLEMAS SOCIALES DE LA CIENCIA

Por Mg. Ada González Acosta

Introducción

La sociedad actual está signada por el avance y las aplicaciones alcanzados por la ciencia y las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs). Todo esto se expresa de forma significativa en la Revolución Científico Técnica Contemporánea, el cual es considerado un proceso de alto nivel de complejidad, dinámico y ubicuo, que le ha otorgado características específicas muy peculiares a los diversos procesos que en la actualidad se desarrollan, como son específicamente los de tipo formativos en los espacios académicos en cuanto a la enseñanza del arte en particular.

Por tanto, se hace necesario establecer una efectiva relación entre ciencia y sociedad, de modo que el conocimiento tecno-científico actual se vincule con el conocimiento tradicional, particularmente complejo en los dominios de la creación y de las enseñanzas artísticas. Es decir, se han desterritorializados las especificidades de los campos social, tecno-científico y docente-pedagógico del arte; pero no es que sus taxativas se hayan perdido sino que se hacen difusas en sus interconexiones e intercambios. Con lo cual es lícito suponer que si bien la ciencia y la sociedad inciden de alguna manera en la docencia y prácticas artísticas, éstas, a su vez, inciden igualmente en aquellas. Ello concita y describe la enseñanza artística actualmente como un campo también científico por su complejidad, su sentido propositivo-especulativo o sus atributos de predicción, de falibilidad, de expectativas entre otras potencialidades.

Los procesos de carácter social e históricos en donde la cultura se encuentra insertada y en concreto la educación artística, se han convertido en los últimos tiempos, en un elemento de análisis cada vez más extenso, poseyendo un poderoso desarrollo científico como escenario del progreso científico en estrecha relación con la cultura, el Arte y la Ciencia.

En la enseñanza universitaria en general –y en particular en la enseñanza superior del arte se encara otro reto no menos importante: su recolocación “en” y ajustes a los entornos socio-culturales. De hecho, esto exige disponer

de un capital humano, vocacional y profesionalmente competente como estudiante de arte. Profesional del arte capaz y capacitado para encarar, criticar, insertarse y/o asimilar las dinámicas y problemáticas de sus entornos socio-culturales. Pero ello se logra, de una parte, con rigor tecno-científico en este tipo de formación y, de otra, con voluntad y equipamiento racional-sensible para operar y retroalimentarse “con”, en esos contextos. Tanto en sus escenarios de formación (sujeto estudiante universitario) como en los escenarios de acción artístico-profesional (sujeto artista) el individuo resultante estará en condiciones no sólo de proyectarse y expresarse individual, estética y artísticamente en su obra, sino que a la vez, deberá estar en condiciones de expresar –de resumir- una sensibilidad, gustos-preferencias, identidades y/o malestares culturales de su época, de sus congéneres, de los ciudadanos de su localidad hic et nunc. Obviamente, con estas pretensiones, corresponde a los enclaves universitarios de arte actualizar sus poéticas conceptuales, curriculares, metodológicas, investigativas.

Ante retos y situaciones de este tipo se hace necesariamente inaplazable reconstruir el marco educativo en cuestión. En su epicentro y protagonismo estarían (a criterio y electividad de esta autora) las competencias. Como lógica de acción, como instrumento operativo, como recurso en la construcción de habilidades, destrezas y valores en los procesos formativos, las competencias se avienen con los entornos, necesidades y modelaciones sociales y tecno-científicos de actualidad.

La formación en artes de los estudiantes en sus diversas manifestaciones artísticas, en sus actuales formas de trabajo, como elemento fundamental e integral requieren que se les forme tanto para asumir como para adquirir y poder posteriormente poner en práctica el conocimiento nuevo alcanzado en los diversos escenarios de tipo públicos y académicos. De aquí parte la necesidad de que ellos participen en el desarrollo de dicho conocimiento y que alcancen las diversas actitudes y habilidades requeridas para su desempeño profesional.

En su específico campo de actuación, es decir desde la formación danzaria, se demanda la transformación de un proceso tradicional y anquilosado en sus tradiciones académico-docentes, o de poéticas acartonadas y reglamentadas de tal modo que restringe la creatividad, la imaginación, las iniciativas exhibitivas, la experimentación y los hallazgos estéticos y artísticos. O lo

mismo, la actualización de la formación en competencias docente-pedagógicas a la vez que competencias artístico-profesionales. Huelga subrayar, por obvio, que la propia naturaleza y filosofía de las competencias se avienen con la esencialidad estética, historiográfica, de discursividad (écriture) y de poéticas del arte de la gestualidad, de la performatividad y de las proxemias del cuerpo en movimiento, o sea, la danza. Aquella no es complemento de esta, sino que ambas esencialidades se interceptan en un locus que conocemos como “procesos formativos”.

Esto podrá coadyuvar –sin duda- a concretar niveles o grados de profesionalización en danza clásica para que los estudiantes (que son, de facto, artistas ellos mismos) puedan alcanzar oportunos y adecuados niveles de competencias profesionales (técnico-artísticas, artístico-estéticas, exhibitivas, etc.) que permitan contar con artistas danzarios (bailarines, danzantes, bailadores) con una técnica y proyección escénica correcta y elegante, en potencial y pleno desarrollo de destrezas y capacidades para el baile.

De esta manera –como se sabe- el trabajo con competencias se ha convertido y legitimado en una tendencia internacional y cuasi-universal (ya que opera en diversidad de campos: laboral, empresarial, comunicacional, cultural, etc.) que se encuentra cada vez más posicionada en el mundo educativo actual, que también se expande, como aquí se plantea, al interior del campo artístico-pedagógico.

Preveniones para desarrollo de la formación artístico-danzario

Cuando por otro lado sucede –con frecuencia- que muchas de las Teorías de la Ciencia resultan apresuradas, inoperantes (o in-competentes) y efímeras en el entendimiento y aplicabilidad del campo artístico en general. Con esta idea se alerta que, en las especificidades del campo de la formación artístico-danzaria, la teoría de las competencias debería explorarse, describirse, ensayarse y aplicarse tanto desde su adecuación o de sus consistencias teórico-metodológicas como desde los resultados de su factibilidad empírica.

En lo adelante, no habrá que perder de vista que la naturaleza social de la Ciencia, parte de un tramado relacional que considera sus estratos epistemológico, metodológico así como, sus funciones y ancilaridades, todo lo cual no puede estimarse sino con un vasto enfoque y sentido crítico-analítico e inferencial. Pero si a la epistemología habrá que recurrir siempre

en estos casos, ésta debería auxiliarnos y explayarse –con la pretensión de estar actualizados y en correspondencia con sus objetos de análisis- como epistemología de segundo orden. O sea, una epistemología donde el sujeto inquisidor (pedagogo, estudiante, artista, crítico, investigador, directivo, o la propia institución individuada, etc.) se identifique a sí mismo como objeto investigado. En este rango y periplo, consiguientemente, no queda, no puede quedar excluida ni la cultura ni la sociedad.

Consideramos que en la actualidad las nuevas formas de trabajo e investigación existentes en el ámbito de las interrelaciones entre la sociedad, la tecnología y las ciencias, en cuanto a la formación artística de los estudiantes de arte y de danza en particular, requieren de cambios importantes para que estos sean capaces de alcanzar un profesionalismo que les permita desarrollar sus verdaderas capacidades, a través de poder asumir, moldear y reproducir el conocimiento nuevo en los diversos dominios públicos y académicos. El proceso formativo que le corresponde, con sus especificidades y pertinencias, habrá que diseñarlo como un proceso estratégico desde este tiempo y lugar presentes hacia un tiempo, lugar y generaciones futuros.

El proceso formativo tiene diversos fines, atendiendo a ello Álvarez de Zayas (1999) afirmó que:

El proceso formativo, atendiendo a su fin, se manifiesta en tres procesos: el proceso educativo o educación, el proceso desarrollador o desarrollo y el proceso instructivo o instrucción, cada uno de los cuales posee personalidad propia, pero que tienen lugar a la vez, relacionados entre sí e influyéndose mutuamente... es de carácter sistémico y profesional fundamentado en una concepción teórica pedagógica generalizada, intencionalmente dirigida a preparar a las nuevas generaciones para la vida social y en primer lugar para el trabajo (Álvarez de Zayas, 1999, p. 19).

Peramo (2008), a propósito, sintetiza dos elementos de esta cita: a) La preparación que, obviamente, constituye la esencia de cualquier proceso formativo con determinados resultados esperados; los que, de hecho, estarán marcados por elementos internos y externos a dicho proceso. Elementos externos como condiciones de vida, marco teórico-conceptual, condiciones de vida (histórica, social y cultural), subjetividad-sensibilidad del sujeto entre

otros. Y elementos internos del propio proceso, como su poética, su devenir y auto-corrección, su ejemplaridad para la comunidad artístico-pedagógico-científica. Y b), la eficiencia del sistema-proceso formativo, probada y aprobada por los autores, o sea, el docente, el estudiante, los directivos y la institución académica.

En cuanto a la naturaleza de este proceso formativo la autora citada anteriormente destaca la existencia de un nivel, de conocimiento de carácter cognitivo, denominado Instructivo, un segundo nivel de carácter educativo donde se inducen valores y hábitos y un tercer nivel más complejo donde se alcance la conversión de las diversas potencialidades existentes en lo educando en facultades y capacidades mentales, físicas y espirituales, considerado de tipo Desarrollador. Además, como apunta la profesora Peramo, estos tres niveles, están presentes, de facto, en la propia vida humana, tanto como en cualquier esfera de la actividad docente y sus concomitantes.

Como el saber y la práctica pedagógicos transversalizan cualquier formación humana, entonces se precisa establecer sus objetivos específicos, sus metodologías puntuales, sus lógicas de colocación, funcionalidad y tareas en determinados contextos y momentos. En las mismas, por supuesto, tiene particular significación e importancia el tipo de especialista que se requiere. Incluso, un sistema realmente científico-pedagógico prevé -especulativamente- no sólo las proyecciones sino también las derivas o movi­lidades de estos componentes en el futuro inmediato; o sea, se trata de prevenciones y construcciones en sincronía (de inmediatez) tanto como en su diacronía (de mediatez).

En los procesos formativos de índole educativa, se requiere la presencia de determinados indicadores claves para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. Indicadores tales como la correcta definición del diseño del especialista de la institución académica; un diseño curricular o plan de estudio en el que participan el factor institucional-constitucional, el educativo y el desarrollador. Otro indicador que no se puede simplemente suponer sino incorporar y potenciar es la definición de las didácticas (generales y/o específicas), sus metodologías y la precisión estructural-conceptual del perfil del egresado en artes danzarías.

La institución docente-académica es la máxima autoridad responsable de proyectar y dar cumplimiento a esta misión que le encomienda la comunidad, la cultura y la sociedad en general. Para lograr esto se demanda de un diseño académico que utilice los procedimientos que se han manejado para su ejecución y se pongan en práctica, para que cumpla con lo esperado y cuyos resultados obtenidos deben ser evaluados de forma sistémica y periódica, como aspecto de la calidad del proceso.

En instituciones docente-académicas como son las universidades con escuelas de arte, que tienen un perfil específico y especializado para formar profesionales del arte, se cuenta con un equipo de profesores especializados en una u otra rama del arte. Son no sólo profesores sino a su vez creadores ellos mismos, que enseñan, también, con su ejemplo y experiencia artísticos. Pero en general, casi siempre se les considera sólo como formadores docente-pedagógicos y no en su dimensión de formadores de conciencia artístico-estética, de pensamiento y crítica cultural y social, de sensibilidad e identidad cultural local, nacional y universal. Que en su oficio de “maestros” están capacitados y acreditados para detectar el talento creativo e icástico.

En consecuencia, desde este punto de vista, es vital en la formación artístico-danzaria la relación profesor-estudiante. Una relación empática pero también de competencia (lo nuevo contra lo establecido, de lo que está por acreditarse frente a lo acreditado) que trae a luz habilidades, destrezas y competencias legitimantes, o etarias y de emergencias inéditas, sobre todo, para el estudiante y el egresado.

La formación de carácter artístico-danzaria, ha de tener como punto de partida de su correlato, con el campo artístico, el cual, se encuentra incluido dentro de los problemas sociales de las ciencias. Cuestión está a tener presente como exigencia para la formación social y humanista de los profesionales. Cuando aquí se dice “profesionales”, se hace referencia tanto al egresado como al profesor de arte en la academia universitaria. Sí, desde luego, un profesional con recursos, experiencia y actualización tanto docente-pedagógico como artístico-estético y culturales? Podrá un estudiante universitario de arte (hipercrítico y permanentemente insatisfecho y exigente) no cuestionarse asimismo la competencia de su profesor de arte? Tendrá derecho o no a la duda?

Ciertamente las ciencias tienen una naturaleza social, como los estudios sociales tienen una fundamentación y explicación científica. Por eso se debe entender la estrecha relación entre estos saberes, de modo que incluya lo epistemológico, lo metodológico, la crítica, la construcción-deconstrucción de su discurso, así como muchos otros materiales y componentes científicos y sociales. Una lógica y quehacer científicos, entonces, imbricado en lo social-cultural; de tal modo que suponga un equilibrio entre la razón instrumental (la historia, las tradiciones, las conveniencias, las aceptaciones y preferencias, las repeticiones, etc.) y la razón crítica o de negatividad (inclusividad y tolerancia de los márgenes artísticos y culturales, de las irreverencias, de lo novedoso y lo emergente por legitimar). En fin, un conocimiento auténticamente humanista y social formulado y ofertado científicamente; que también tenga en consideración los emblemas y aportes científicos tanto como sus desplazamientos o sus erogaciones-derogaciones. De acuerdo con estos criterios, se debe apostar por una visión científica que incorpore las nuevas tendencias y subterfugios epistémico-metodológicos del pensamiento científico en las ciencias sociales (incluidas, claro está, la pedagogía y las ciencias sobre el arte). Un pensamiento que, sin prejuicios científicos, se permita incluir en su praxis plataformas ancladas en el mercado, las comunicaciones, el fenómeno de la globalización, las migraciones (entre otras, el turismo), los deslindes etnoculturales o de género, o las cartografías ecológicas (en su catastrofismo, sus fobias, su neo-nihilismo) para delinear, objetiva y tangiblemente, un humanismo de última hora.

Se ha de insistir, entonces, que las instituciones docentes universitarias, y sus proyectos formativos, estarán condicionados en última instancia por la ideología del campo social y las poéticas del artístico; lo que, claro está, vertebra una inevitable influencia distintiva sobre las mismas. Como también se advierte, en su logicidad, tanto las reproducciones simbólicas del poder y la hegemonía sociales, estatales, culturales, etc., como de la reacción contra-hegemónica al interior -y dialogicidad- del campo artístico-pedagógico y sus expectativas. No hay que decir cuánto incide estas confrontaciones en la formación (por competencias) profesional y humanística del estudiante de danza (de arte en general). Es más, en estas correlaciones entre ciencia, academia, sociedad y cultura, se colige cierta borrosidad refractada (más bien reproducida) en los territorios y taxativas académicas: de las metodologías

de la enseñanza, las estrategias y conceptualizaciones pedagógicas, los procesos de enseñanza-aprendizaje (auto-aprendizaje y tutoría) en tanto, analogía del macro-sistema ciencia-academia-sociedad-cultura que ocurre en el macro-marco social y cultural.

Peramo, expone algunos criterios respecto al campo artístico-pedagógico que resumen todo lo expuesto anteriormente. En el mismo queda delimitada la función del campo artístico-pedagógico a la formación de artistas profesionales, en el que, de igual modo se consideran como agentes fundamentales los profesores, la institución, otros especialistas (productores, programadores, extensión universitaria, etc.) y, por supuesto, los directivos y los estudiantes.

Igualmente la autora, puntualiza que las instituciones universitarias que cuentan con facultades o escuelas de formación artística, presentan su propio campo específico, considerado por ella como el “campo artístico-pedagógico”, el cual cuenta con sus propias características y regularidades, en cuanto a su estructura, sus diversas funciones y un sistema de agentes en específico que deben estar altamente especializados, así como, tener un sistema interno de relaciones, un capital artístico-pedagógico muy peculiar y un espacio o habitus artístico-pedagógico con su propia lógica y la presencia de elementos dinamizadores del propio campo. Dispone, asimismo, de una dinámica interna y de un sistema de relaciones externas que tiene una relativa autonomía. Por otra parte la autora desataca la existencia en dicho espacio o habitus de huellas, ya sean pasadas o actuales de la historia del campo, con sus diversos espacios temporales que se visualizan a la par como un constructo cultural y social.

Los procesos formativos que se desarrollan como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación artística, se asemeja a una sucesión de diversas acciones y actividades dirigidas a lograr como objetivo central, el de formar como parte de una adecuada formación profesional el despliegue de habilidades y destrezas dirigidas hacia la expresión estético-artística de una forma creativa.

En las universidades donde se desarrolla la enseñanza artística, el proceso formativo y educativo va a contar con sus propias características distintivas y donde se considere la finalidad o función del proceso a desarrollar, o sea, la formación de artistas profesionales, lo cual obliga a tener en cuenta en el

modelo del especialista, el “qué”, de donde emerge la estrategia formativa, o el “cómo”.

Esta formación es tan personalizada y especializada que no puede concebirse de otra manera que no sea la profesional de rigor, hecha por especialistas muy profesionales en la especificidad del campo artístico-pedagógico y de su enseñanza.

Igualmente, como parte de dicho proceso es necesario definir y articular la concordancia de finalidades, elemento este a considerar en el diseño de la estrategia formativa pensada. En este diseño debe quedar claramente formulada la expectativa que se tenga, o que se van formando tanto los especialistas como propio el estudiante-artista; y además, tener en cuenta cuál sería la institución, digamos, empleadora del futuro profesional egresado y hasta de la sociedad en su conjunto como campo englobante.

Por tanto, consideramos que la formación en las especialidades artísticas, en su modelo educativo como proceso, debe diseñar una estrategia en su estructuración formativa, que tome en consideración los siguientes objetivos esenciales:

1. Potenciar las capacidades.
2. Enriquecer y detectar la conciencia artística del estudiante en formación artística.
3. Obtener un nivel de profesionalización, con la incorporación del habitus y el desarrollo de habilidades delimitadas por la especialidad.
4. Adquirir un dominio del lenguaje artístico existente y los diversos medios técnicos expresivos que conforman el arte en general y la especialidad en particular.
5. Favorecer el logro de una configuración de tipo creativa y hermenéutica que ponga de manera perceptible una original oferta de tipo ideo-estética.
6. Asistir a la toma de conciencia en cuanto a la relevancia de la función artística, social y cultural.

Es necesario destacar que la estructura del proceso de formación en arte como la danza en particular, debe necesariamente considerar la creación

de una estrategia con una concepción formativa particular, dirigida a la obtención de un modelo determinado de artista en particular, que a su vez sea homologable con un modelo socio-cultural concreto.

Dicha estrategia formativa, que necesariamente involucra al campo artístico-pedagógico, fundamentalmente, al claustro de docentes, y dentro de este, al profesor-artistita como empleado emblemático fundamental, debe no dejar de considerar a los siguientes aspectos fundamentales:

- A. Estructurar una malla curricular acorde al modelo del artista que se desea obtener.
- B. Establecer las didácticas especializadas y específicas propias de una rama del arte.
- C. Crear indicadores de calidad de la formación artística para medir y evaluar de forma sistemática la eficacia del perfeccionamiento del proceso formativo y sus resultados, que permitan obtener determinados diagnósticos y pronósticos del mismo.

La estructura formativa que se aplique en el desarrollo del proceso educativo en arte tiene que establecer objetivos de carácter instruccional, educativo y desarrollador, sin dejar de considerar los aspectos de tipo técnicos, instrumental y de conocimientos requeridos como juicio de calidad del proceso educativo que se aplica.

En cuanto a los educandos que se involucran en la formación como profesionales del arte y la danza en particular deben construir y adquirir conocimientos y desarrollar un aprendizaje que les permita desarrollar habilidades y actitudes requeridas para su ejercicio y desarrollo profesional en su campo de actuación. Es por ello que existe la necesidad de una importante transformación de los actuales procesos formativos que existen de tipo tradicionales que usualmente se presentan en la danza y que limitan el desarrollo de competencias y habilidades propias de su campo artístico donde se desarrollan.

Como indica Bourdieu (2003), el desarrollo de la producción artística requiere resolver el enfoque limitado existente en relación a sí misma; tanto como en relación a las condiciones económicas en que esta se realiza; por lo cual debe centrarse y enfocarse en las instituciones participantes e

interesadas, y en las personas que desean desarrollar un aprendizaje como aquellos que tramiten un conocimiento en un determinado campo artístico.

En cuanto a la relación científico-social de continuidad-ruptura entre el estudio a desarrollar en un proceso investigativo y los estudios precedentes existentes (estado del arte), en lo concerniente a enseñanza, pedagogía y formación del estudiante, se debería partir de contextualizar y canalizar el desarrollo de las competencias. Entre otras razones ya argumentadas, porque la figura de las competencias supera aquella otra enseñanza generalista, estacionaria, que da prioridad a los contenidos y a la autoridad y discurso unidireccionalista del profesor (magister dixit) frente a un estudiante receptor, memoralista, pasivo, acrítico.

Desde la perspectiva socio-cultural se requiere del profesor de la especialidad artística el desempeño de nuevos roles de facilitador y de aplicación de diversas metodologías de enseñanzas de carácter propiciador de destrezas, hábitos, habilidades, actitudes y valores, propias de la competencia profesional requerida del futuro egresado en artes, como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. Por tal situación se requiere de realizar cambios de los obsoletos programas por objetivos a programas por competencias; lo cual requiere de alcanzar una concepción, una metodología y una estrategia formativa que permita alcanzar las competencias necesarias en el trabajo formativo en las instituciones con especialidad en arte en general y en Danza en particular.

En las instituciones universitarias en las que se imparte la especialidad artística en Danza, es necesario la re-estructuración de un modelo metodológico de su enseñanza en tanto formas de exponer, presentar y desarrollar, en la práctica, las actividades principales en su debido proceso formativo. En las mismas se debe incluir la selección de materiales, técnicas y medios adecuados para la enseñanza de la danza clásica a partir de las estrategias requeridas como parte de la formación por competencia. En rigor, aspirando al logro de altos índices de habilidades y destrezas tal cual exige el arte danzario; así como volitivamente enfocado desde diferentes concepciones históricas y pedagógicas, y la asunción de un conjunto de perfiles y principios rectores de la enseñanza del ballet en el campo de las Artes Danzarías: estéticos, éticos, educativos, creativos, culturales en general. Esto permitirá disponer de bailarines con dominio y proyección de una correcta técnica, de dotes

artísticas y convincente capacidad y condiciones para la danza escénica; con lo que, de paso, resignificarán tanto el colectivo o claustro de profesores que lo ha preparado como el propio enclave universitario de donde egresan.

Esta formación es tan especializada que no puede concebirse de otra manera que no sea profesional y hecha por profesionales del campo artístico-pedagógico, la cual debe contar con una ideología formativa que se corresponda con los proyectos sociales en los que se inserta y la vez con el capital y paradigmas artísticos acumulados desde donde parte y hacia dónde va a rendir frutos su actividad formadora. La estrategia Formativa que se adopte, va a necesitar de un modelo metodológico de enseñanza activa, como formas de presentar, desarrollar e impartir los conocimientos requeridos en la práctica artística pedagógica, propiciadora de competencias profesionales, lo cual debe de considerar las diversas actividades que se desarrollan, como son, los contenidos a impartir, las técnicas y estrategias de enseñanza a tener en cuenta, así como, los medios a emplear para alcanzar los objetivos que sean trazados.

Desde un punto de vista pedagógico la formación artística debe ser basada en competencias, que permita obtener un desarrollo elevado de destrezas y habilidades requeridas, en especial en la actividad danzaria, como parte de su formación profesional, para lo cual se pretende de la integración de diversos paradigmas y principios donde se considere los elementos éticos, estéticos, creativos, culturales y educativos.

En el diseño de la estrategia formativa debe de existir una plena concordancia de ella con las finalidades y competencias que se requieren alcanzar, como parte de la expectativa a obtener del futuro artista como profesional del arte, pero también será necesario precisar, cuál es la perspectiva o visión del futuro empleador y la sociedad en su conjunto como campo englobante como destinatario en última instancia que recibe y evalúa los resultados y beneficios de esta formación.

Con un diseño estratégico que considere al arte como referente en lo formativo específico por un lado y por otro a la sociedad contemporánea como demandante, va a permitir lograr profesionales del campo artístico, en nuestro caso, del arte danzario, con una correcta técnica, con habilidades, destrezas y capacidades para la danza, que sean a la vez creativos, competentes para

concebir y ofrecer espectáculos artísticos de calidad y que logren formar parte de las compañías o agrupaciones profesionales; además de poder contar con profesores eficientemente preparados para dar continuidad adecuada a los procesos formativos en desarrollo, en los propios centros donde se formaron o en otros que demanden su excelencia.

El proceso formativo en arte en las instituciones superiores y sus competencias

La utilización del término de competencias en la educación superior ha sido parte de una tendencia internacional ampliamente analizadas en las distintas políticas educativas en países latino-americanos y europeos.

En los diversos análisis realizados referente al tema de las competencias ha estado vinculado al problema de la calidad de la educación. En los últimos años se ha creado un gran movimiento en las diversas instituciones universitarias y los organismos a nivel internacional, que señalan que la educación superior deberá centralizar sus esfuerzos en el logro de competencias. La política educativa destaca las bondades que tienen las competencias como elemento concerniente de la educación para el ámbito laboral y la formación profesional del egresado.

Se han desarrollado diversos modelos de competencias que han marcado directrices importantes que las diversas universidades han adoptado para las definiciones y el desarrollo de sus mallas curriculares y adecuar la formación a la empleabilidad del educando que será formado.

La primera vez que se utilizó el concepto competencias tuvo lugar en 1992, con el informe SCANS donde el Departamento del Trabajo del gobierno de Estados Unidos estructuró una comisión de expertos que elaboraron el documento titulado "What Work Requires of Schools" (SCANS, 2000). En el informe se identificaron las habilidades que requerirán los individuos para hacer frente a las demandas de los centros laborales. Las competencias planteadas implican que las personas construyen su identidad desde su experiencia afectiva, moral e interpersonal; teniendo como expectativa además de ser un buen sea a su vez un buen ciudadano.

En el famoso programa Tuning, financiado por la Unión Europea (2003), propuso programas basados en resultados del aprendizaje, descritos en

términos de competencias específicas, las cuales estaban vinculadas con las materias, y competencias genéricas. Dicho proyecto pone el acento en la relevancia de las competencias genéricas aunque de forma errónea equipararon resultados de aprendizaje y competencias.

En el proyecto Tuning Educational Structures in Europe, (1996) se afirma que la competencia es “una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo” (Citado en Bravo, 2007, p.13).

Maldonado, Moreno, Moya y Tudela (2003) afirmaron que:

(...) el concepto de competencia pone el acento en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida” (p. 6).

Otro de los proyectos emblemáticos del tema de las competencias fue el denominado DeSeCo donde se definió como:

(...) un bagaje transferible y multifuncional de conocimiento, habilidades y actitudes que todos los individuos necesitan para un desarrollo personal satisfactorio, la inclusión y el empleo que debería lograrse al final de la educación obligatoria y constituir una base sólida para el aprendizaje a lo largo de la vida (citado en González 2014, p. 26).

Para conseguir tales fines, se requiere de competencias individuales e institucionales, y de la aplicación de otras individuales al servicio de las metas colectivas de la organización. En el informe DeSeCo, se establecieron tres grupos de categorías para clasificar las competencias clave que debiera desarrollar la educación, que eran el diálogo y la conectividad (TIC), la interconectividad y la interdependencia y las personas deben asumir la responsabilidad acerca de la gestión de sus vidas, situar su experiencia en el contexto social más amplio y actuar autónomamente. El programa anteriormente referido las competencias fueron destacadas como un aspecto importante y necesarios en la vida cotidiana, que eran comunes en todas las culturas.

Las competencias van a integrar en su concepto una serie de conocimientos, destrezas, habilidades, potencialidades, prácticas y acciones de diversas índoles de tipo personal, afectivo, colectivo, social y cultural, en los diversos escenarios de aprendizaje y desempeño.

Además de estos tres proyectos, existen múltiples definiciones sobre el término de competencia, entre las cuales expondremos algunas de ellas.

Bunk (1994) considera que posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, pueden resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional, así como en la organización del trabajo.

Al respecto, Gonzci y Athanasou (1996) afirmaron que la competencia “es una compleja estructura de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones”. (Citado en González Maura, 2002, p.8)

Para Perrenoud (1998), la competencia es la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos, por tanto, enfrentar una situación de la mejor manera implica “hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos”, de modo que la competencia se construye en relación con distintos instrumentos culturales y supone la utilización de diversos recursos cognitivos según las situaciones.

Zabalza (2003) sostiene que “la competencia es un constructo molar que hace referencia al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad” (Zabalza, 2003, p. 70).

La Universidad de Deusto (2006) en las normas y orientaciones para la elaboración de programas y guías de aprendizaje, se define a la competencia como “el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y la activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (p. 4).

Al respecto, Tobón (2006) afirma que las competencias “son procesos complejos de desempeño con idoneidad de un determinado contexto, con responsabilidad” (p. 5).

Para Le Boterf, G (2001) la competencia es “la capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinado, recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y recursos del entorno para producir un resultado definido” (Citado en Concepción Yániz, 2008, p.2).

Sevillano (2009), menciona que la competencia supone valores, actitudes y motivaciones, además de conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas, todo formando parte del ser integral que es la persona, una persona inserta en un determinado contexto, en el que participa e interactúa, considerando también que aprende de manera constante y progresiva a lo largo de toda su vida (Citado en López, 2016, p. 314). Ferreiro (2011) afirma que:

(...) las competencias son formaciones psicológicas superiores que integran conocimientos de un área de desempeño, las habilidades de un tipo u otro, generalmente de varios tipos, así como actitudes y valores consustanciales a la realización de una tarea en pos del logro de los objetivos planteados con buenos niveles de desempeño en un contexto socio cultural determinado” (Ferreiro, 2011, p.19)

Otros autores han definido a las competencias, desde un enfoque psicológico de carácter humanista, vistas estas como configuraciones psicológicas donde señalan a estas con un carácter integrador de sus componentes y la regulación de los diversos procesos en acción (González, (2002); Fernández (2003); Castellanos (2002); D’Angelo (2005); Núñez (2012).

En la región de América Latina, existen diversos estudios sobre competencias en el contexto educativo, donde resaltan las diversas implicaciones positivas que en el ámbito pedagógico, didáctico y curricular tienen las mismas, entre los investigadores que han trabajado en este sentido cabe mencionar a Tobón (2008), Bautista-Cerro (2007), Vargas (2011) y García Fraile (2012), entre otros.

Es necesario resaltar que las diversas definiciones sobre competencias han ido desarrollando como conjuntos integrados por diversos saberes, características personales (Mc Clelland, 1973; Boyatzis, 1982; Spencer y Spencer, 1993), posteriormente han aparecido otras definiciones que hacen hincapié en determinados recursos y capacidades movidos por el sujeto en situación (Levy-Leboyer, 1997; Perrenoud, 1998; Le Boterf, 2001); en todos

los casos las competencias sirven para diferenciar a los individuos menos eficaces a los más eficaces con capacidad real demostrada en la práctica (Boyatzis, *Ibidem*; Levy-Leboyer, *Ibidem*).

Resumiendo, se considera que las competencias son procesos muy complicados que van a estar formadas por una serie de conocimientos, por el desarrollo de habilidades, la configuración de recursos personales y valores, que consienten demostrar una práctica correcta y autorregulado internamente, como parte de un espacio de tipo social en específico, donde se integran de forma sistémica diversos elementos de carácter afectivo, cognitivo, volitivo-conductual.

En cuanto al desarrollo de un proceso formativo por competencias, en arte parte de los requisitos o regularidades propias de este tipo de enseñanza artística profesional; pero debe de considerar en una concepción estratégica la integración de todas las aristas de su función artística y social y contribuir a la toma de conciencia sobre el peso de su función o rol artístico y socio-cultural como joven artista que se incorpora a la actividad profesional.

Hay que tener en cuenta, el entorno específico espacio-temporal y sociocultural en que se insertará el futuro egresado, cosa que tiene que asumir la institución formadora y sus docentes. Es decir, no basta ver por dónde va la sociedad contemporánea, sino también el arte contemporáneo, en la dinámica de su sistema de relaciones.

En el proceso docente, el profesor vinculado a la enseñanza artística, debe centrarse en lograr en sus estudiantes en formación, el desarrollo de elementos estéticos, creativos y con originalidad interpretativa, como lo señala Peramo (2008) “el hallazgo, la configuración y el reconocimiento de una poética expresiva-creativa-interpretativa que revele una persona u original propuesta ideo-estética” (Peramo, 2008, p. 6).

Esto es algo que el propio estudiante debe reconocer y hacer, bajo la orientación e incentivación del maestro.

Una formación artística a nivel universitario necesariamente debe estar basada en competencias lo cual requiere de un cambio estratégico en la concepción y formalización de la propuesta formativa, todo lo cual demanda de nuevos enfoques en los diseños curriculares y en la orientaciones

pedagógicas, con una conceptualización nueva de los roles del cuerpo de profesores y del alumnado.

La estrategia formativa que se aplique en la enseñanza artística se debe de considerar la elaboración de un diseño curricular, partiendo del estándar de artista que se espera alcanzar; el establecimiento de las didácticas especializadas y específicas propia de una rama del arte; y el establecimiento de una serie de indicadores de calidad artístico-formativa que son indispensables para medir la eficacia del desarrollo y la calidad de la formación que se ha alcanzado como parte de los resultados que se adquieren.

Se reitera que esta estructura aplicada como parte de la formación de un futuro profesional en las especialidades artísticas, debe considerar de formar ineludible, los diversos objetivos de tipo instructivo, educativo y de carácter desarrollador, sin dejar al margen los de tipo técnico-cognitivo como juicio de calidad de la enseñanza-aprendizaje, dejando atrás los procesos de tipo tradicionalistas que en ocasiones están presente en la formación superior en arte y en especial en la enseñanza de la danza y para ello se requiere que el docente, en el caso, del Arte danzario, estudie y defina los permanentes y nuevos requisitos que establece una competencia, de ahí que defina los contenidos del proceso y, consecuentemente, las nuevas metodologías de enseñanza que mejor propicien la obtención de las competencias profesionales definidas. Para ello se requiere que el docente, en dicha especialidad artística, estudie y defina los requisitos que se requieren para alcanzar una determinada competencia en el futuro bailarín de ahí que precise los contenidos del proceso y, consecuentemente, las nuevas metodologías y métodos de enseñanza que sean capaz de propiciar la obtención de las competencias profesionales definidas y debe fomentar un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores requeridos para efectuar una actividad docente de calidad.

En la estrategia formativa a desarrollar en la enseñanza artística en general y de la danza en particular, se necesita en la actualidad de cambios sustanciales en las metodologías y didácticas de enseñanza lo cual implica un modo absolutamente distinto de organización curricular, de forma que contribuyan a que sus educandos desempeñen un rol activo y participativo durante el desarrollo de su propio aprendizaje, que le ofrezca la posibilidad de poder desarrollar habilidades y poder ser idóneo en su desempeño de manera que contribuya a que alcance resultados cada vez más óptimos.

En el desarrollo del aprendizaje actual del educando a nivel universitario, se debe de aplicar el enfoque basado en competencias debe centrarse en la implementación de estilos de aprendizaje y desarrollar las potencialidades individuales para que el alumno llegue a adquirir con maestría las destrezas y habilidades demandadas desde el campo laboral, para ello el educando debe desempeñarse como un ente activo, transformador, creativo e independiente, que se oriente por conceptos personales, deseos, sentimientos y reflexiones; dentro de un proceso formativo en la enseñanza de la Danza, que permita y contribuya al desarrollo de competencias y habilidades propios de la especialidad y con otros espacios de carácter socio-cultural y actitudinal, que tendrán gran influencia en el desarrollo de las capacidades a alcanzar por un profesional de la danza.

La implementación de un diseño curricular basado en competencias de tipo profesionales implica la exigencia de analizar y resolver problemas y de encontrar alternativas frente a las situaciones que plantean los problemas de su formación debiéndose concentrarse en los conocimientos, en la vinculación teórico-práctica, en las actitudes, las habilidades y valores esenciales a alcanzar y en una evaluación sistemática de los logros de los estándares requeridos para el desempeño en base a las demandas del contexto laboral donde se insertará el futuro graduado. Por otra parte, es de vital importancia el realizar estudios de carácter evaluativos de seguimiento al graduado que reconozcan establecer la eficacia de las presentaciones, las habilidades aprehendidas, y en general la presencia de competencias profesionales. Esto ha sido señalado por Peramo, cuando hablaba de la legitimación del artista por el campo artístico y por el social como una manera de legitimar el proyecto artístico-pedagógico por el cual fue formado.

Proceso de enseñanza/aprendizaje por competencias en danza

Para diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias es necesario definir los requisitos del campo profesional con el que se relaciona de modo directo que deben tomarse como indicadores o requisitos de competencia hacia los cuales deben dirigirse la estrategia y el diseño formativo concreto. A partir de este resultado preliminar, se debe pensar en la metodología (o metodologías) a aplicar.

Para contextualizar el desarrollo de las competencias como propósito de la enseñanza, queda claro entonces que no se puede seguir con el enfoque de una pedagogía tradicional que prioriza los contenidos y el discurso del profesor. En este paradigma educativo el docente es quien transmite de manera unidireccional un determinado tipo de conocimiento que otros han elaborado, con el desarrollo de tipo expositivo, a través de clases de tipo magistral y donde el rol del educando está destinado solo a memorizar el conocimiento brindado por el educador sin un análisis crítico, de forma pasiva.

Por tanto en la actualidad, se demanda que se desplieguen estrategias innovadoras de carácter pedagógico de enseñanza que beneficien la comunicación efectiva en ambas direcciones en el marco de la relación alumno-profesor, con el desempeño activo, motivado y reflexivo del educando en su proceso de aprendizaje y crear situaciones donde el propio estudiante sea el que asuma la tarea, el compromiso de organización y perfeccionamiento de su labor académica.

Aceptar este nuevo enfoque del proceso enseñanza-aprendizaje, supone encauzar necesariamente el proceso formativo desde una perspectiva diferente a la actual, donde el estudiante se convierta en el centro de la actividad educativa de carácter cognitiva, axiológica y reflexiva, donde el docente se convierte en un facilitador del aprendizaje del estudiante y en un auxiliador del mismo educando.

Todo ello contribuirá a alcanzar el desarrollo de un aprendizaje significativo y a facilitar al estudiante, una serie de requerimientos y herramientas necesarias para el desarrollo de sus competencias demandadas.

En la estructuración de un proyecto de enseñanza-aprendizaje se deben de tener en cuenta la distribución y estructuración de los contenidos a ser impartidos como parte del programa formativo, pero debe realizarse hincapié en los procedimientos a emplear por los docentes en su función de enseñar con el objetivo de promover nuevas metodologías y de organización de la enseñanza, dirigidas al desarrollo de su nuevo rol como facilitador del proceso educativo que favorezcan el desarrollo de competencias profesionales en el aprendizaje del educando y del acogimiento de los programas por competencias en lugar de los programas anteriores donde se hacía hincapié en los objetivos; lo cual implicará un modo absolutamente distinto de organización curricular,

a su vez un cambio sustancial en las metodologías de enseñanza a utilizar. Las referidas metodologías de enseñanza se pueden definir, entonces, como el conjunto de oportunidades y condiciones que se ofrecen a los estudiantes, organizadas, de modo que propicien la reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados espera lograr.

Por todo ello es necesario concebir un Modelo del Profesional, con una visión holística e integral, que se caracterice por la utilización de diversas metodologías de trabajo así como que precisen las tareas a desarrollar por el docente y el estudiante durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; como también precisar las modalidades de enseñanza (presenciales y no presenciales) como parte de la organización de la trayectoria curricular y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes; el trabajo cooperativo apoyado por un tutor donde se conciba las competencias profesionales en la formación del graduado; el consecución de un estudiante con un desempeño adecuado; concebirla como dimensión integradora de los contenidos (que en la particularidad de la formación docente-profesional del bailarín clásico, el modelo metodológico dispondría de una estrategias, de un diseño, de una secuenciación o lógica interna no menos particulares para hacer efectiva su profesionalidad técnico-artística-estética).

En la enseñanza de la actividad Danzaría, se requieren cambios importante en los aspectos metodológicos dirigidos a activar el proceso enseñanza-aprendizaje que permita en genuino desarrollo formativo dirigido a la desarrollo de habilidades y destrezas y a formas de enseñanzas de tipo activadoras y la aplicación de leyes de la didáctica que permitan alcanzar las competencias requeridas en el futuro egresado.

En el proceso de formación artística, los educandos en artes danzarías deben de participar en la adquisición de los conocimientos especializados para el dominio de las habilidades y destrezas requeridas en la especialidad artística para su desempeño exitoso en su actividad. Para ello es indispensable dejar atrás el típico proceso tradicional que habitualmente se presenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la danza, donde se le confiere al docente la tarea de ser –asta entonces- el único que puede señalar y corregir al alumno y por tanto es indispensable que el docente aplique nuevas estrategias de trabajo en el ámbito educativo que conlleve al desempeño exitoso y al desarrollo autónomo y activo del educando, así como, el emplear

metodologías de enseñanzas motivadoras y creativas en el proceso docente-pedagógico en que se encuentra involucrado.

Es necesario resaltar que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza es en sí mismo complejo, por lo que exige gran concentración, entrenamiento personal, mecanización de los movimientos, memorización y sensibilidad, todo lo cual debe de ser una responsabilidad tanto del profesor como del estudiante, sobre todo del estudiante. Igualmente, el éxito del aprendizaje y del desarrollo de las competencias profesionales del estudiante dependerá todavía en gran medida, del profesor. Debe presentarse a clase, en su desarrollo, con evidente dominio de la misma: De tipo técnico (pasos y procedimientos pero también uso de su experiencias y vivencias), teórico (lectura, sistema), metodológico (organización racional y factible de sus operaciones docente-pedagógicas), ético-profesional (creatividad, imaginación, rigor, etc.), de sensibilidad (sencillez, buen gusto, buena apariencia, tener “clase”, tener cultura); como modelo de humanismo y solidad con sus estudiantes y con otros profesores y artistas.

Por todo ello, la esencia de cualquier modelo de formación artístico-danzaria debería estar basada en el desarrollo de una enseñanza por competencias, donde lo metodológico sólo sirva de guía al profesor en el desarrollo educativo y su labor didáctico-metodológica, la cual debe ser concebida como parte del modelo pedagógico para lograr un profesional de alta calidad formativa. Se trata, en consecuencia y en última instancia, del sustancial y determinante giro o tránsito de un estado actual a un estado previsto y deseado.

En el aspecto metodológico es indispensable la planificación, diseño y estructuración de actividades de aprendizaje vinculadas con los dominios técnicos requeridos, propios de un aprendizaje por competencias que se desea alcanzar, considerando los diversos espacios y recursos precisos que permitan alcanzar las destrezas, conocimientos, habilidades y actitudes, como parte del objetivo de la enseñanza que faciliten alcanzar los resultados óptimos y de calidad en el aprendiz. Para ello es imperioso alcanzar un cambio del actual proceso tradicional que frecuentemente se presenta en la danza y donde sus protagonistas principales (docente y educando), desempeñen roles diferentes a los actuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se le conceda al docente la tarea de ser un facilitador del conocimiento y al estudiante que funcione como un ente activo de su propio aprendizaje.

En el proceso formativo en que se encuentra inmerso los estudiantes de Danza para alcanzar de forma exitosa el desarrollo de competencias profesionales, que comprende atributos de forma implícita, las habilidades, destrezas, conocimientos, comportamientos y valores como elementos que la integran y donde el docente jugará un rol importante en alcanzar las mismas durante el desarrollo de la actividad formativa, debiendo demostrar un excelente dominio técnico-teórico, y poner en práctica su experiencia pedagógica y creativa en la enseñanza de su arte, de jugar un correcto rol como educador ante el estudiante en formación, ser competente en fomentar la creatividad artística y favorecer el máximo la calidad de su desempeño. De esta manera, será necesario la incorporación de prácticas de diferentes modalidades didácticas que asistan al desarrollo de un aprendizaje activo, lo cual ocurre cuando los estudiantes asumen su responsabilidad con su propio aprendizaje, trabajando con otros y se involucran en la adquisición de conocimientos y habilidades, que les permitan alcanzar los objetivos propuestos en el programa de la especialidad. En este sentido González y Vélez (2016) señalaron que:

Por otra parte, un aprendizaje de estas características demanda de metodologías que propicien la reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados logra, para ser capaz de utilizarlo como un estrategia de mejora de su propio desempeño, desarrollando con ello la competencia más compleja de todas, que es la de aprender a aprender con sentido crítico sobre su actuación (González; Vélez, 2016, p.10).

De esta manera, el educando debe desempeñar un rol activo en el proceso de aprender, auto-preparado e independiente aunque guiado y orientado por el profesor de danza que atiende sus características y proyecciones personalógicas; su psicología (deseos, sentimientos y reflexiones), su preparación intelectual y cultural en general. Por supuesto, en última instancia sigue siendo el profesor de danza el máximo responsable en la clase, en la concepción, aplicación y direccionamiento de la clase, tanto individual como la clase en grupo. Una actividad docente, también estará delimitada por las múltiples interinfluencias y reciprocidades que se ponen de manifiesto en las relaciones profesor-estudiante.

Esta actividad conjunta del profesor y el estudiante de danza, se hace más compleja en el caso específico del arte del ballet por razones no menos específicas. Por ejemplo, esta enseñanza a nivel universitario, muchas veces acoge a estudiantes que llegan a la universidad con edades inadecuadas, con malos hábitos danzarios o con una formación técnico-artística deficiente o plagada de deformaciones, de vicios y de mixturas (rudimentos de danza clásica con elementos de la danza del jazz o del baile popular) que obstaculizan más bien que favorecen la pulcritud estético-artística y técnica de su actividad docente-pedagógica.

En la actualidad se requiere que los procesos formativos en Danza, se desplieguen en base a la formación por competencias, debiendo estar relacionados con otros saberes (Historia de la danza, Repertorio, crítica de la danza, estética, literatura, etc.) y con otros espacios de tipo social, cultural y actitudinal que están en relación con las disímiles capacidades de tipo generales, que debe de mostrar un profesional del arte danzario en la actualidad, que entrará en contacto con un público diverso culturalmente heterogéneo pero sin duda exigente.

Las competencias profesionales

En base a la necesidad de mejorar la relación del sistema educativo con el productivo surge en los años 80 el concepto de Competencia Profesional, para promover una adecuada formación de los futuros profesionales, desarrollándose en las instituciones educativas la construcción de sistemas formativos de calidad basados en alcanzar la Competencia Profesional requerida o demandada de un egresado.

El término competencia profesional se concentra en los saberes que pueda poseer un profesional para resolver de forma eficiente las diversas situaciones que se presentan en su función como parte de su perfil laboral o rol.

Echeverría (2002) destaca que para desempeñar un sujeto una profesión de forma eficiente requería de un componente técnico como la necesidad de tener los conocimientos o saberes necesario para su ejercicio profesional; así como, señala un componente metodológico donde se ponga de manifiesto el “saber hacer” y pone de manifiesto otros dos componentes: Uno de tipo personal y otro de tipo participativo que los relaciona con el “saber ser” y el “saber estar” respectivamente.

Verdejo señalo (2008), que las competencias profesionales en el ámbito escolar surge por la demanda de la sociedad de conocer las capacidades que se despliegan en los diversos procesos formativos y por la necesidad de mejorar la formación que permita alcanzar una pertinencia para desempeñarse en el ámbito laboral un determinado profesional.

Existen también otras definiciones de las competencias profesionales, con características más integradoras, como son, a nuestro criterio, las de González (2006), Peimbert; García (2009) y Farfán; López (2013). González (2006), afirmo que:

Como puede apreciarse la concepción de la competencia profesional transita de un enfoque cognitivo-estructural que centra la atención en aspectos cognitivos como son los conocimientos y habilidades, relacionados con el ejercicio de una profesión específica en escenarios de trabajo puntuales, pasando a un enfoque personalógico-dinámico (González, V,2005) que centra la atención en la persona que funciona a partir de la integración de cualidades de orden motivacional y cognitivo, en contextos laborales complejos, heterogéneos y cambiantes (González, 2006, p. 179).

Igualmente, Peimbert y García (2009) las definieron como “conjuntos de dominios expresados en conocimientos, habilidades, actitudes y valores para realizar determinados tipos de tareas o actividades con un alto nivel de calidad, capacidad de transferir los conocimientos y habilidades a situaciones nuevas dentro de un área científica y profesional específica, y más allá de ésta a profesiones u ocupaciones afines, que permiten la adaptación de los profesionales a circunstancias cambiantes” (p. 2).

Por último, para Farfán y López (2013), sobre competencia profesional expresan:

“un proceso complejo, tanto cognitivo como sociocultural e histórico, que permite al sujeto individual y social, construir y poner en acción un conjunto de saberes teóricos, prácticos y valores en interacción con contextos sociales complejos, tanto de la vida cotidiana como profesional” (Farfán; López, 2013, p. 55).

La formación de competencias profesionales en el contexto educacional han sido abordadas desde diferentes enfoques, como han sido el conductismo, el funcionalismo, el constructivismo y el sistémico-complejo, siendo este último el modelo más reciente de identificación, normalización y descripción de competencias señalado por Tobón (2008), el cual establece como aspecto a establecer de forma esencial en las competencias a tres tipos de elementos, por una parte estaban los problemas sociales, disciplinares y profesionales, como aspecto básico para alinear la formación; de las competencias demandadas para proporcionar solución y establecer de manera precisa los criterios de desempeño demandados, los cuales son útiles estos últimos para orientar tanto su formación, como al proceso de evaluación.

Atender a las competencias profesionales en el ámbito educativo se traduce y expresa en la formación de un profesional capaz de desarrollar adecuadamente las funciones y actividades que le son propias a partir de la movilización de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias.

En la concepción actual sobre las competencias profesionales se pone el énfasis en los elementos técnicos de la competencia a lograr y en todo aquello que contribuya al mejoramiento y desarrollo de la calidad en la actividad del egresado y por tanto, ser un profesional que ha alcanzado las competencias requeridas para su desempeño, significa tener una perspectiva integral en la pesquisa de un graduado que sea apto para dar respuesta eficientemente a la multiplicidad de problemas y requerimientos que el ejercicio de la profesión demanda.

El desempeño se considera como la característica fundamental de la competencia profesional que brinda la posibilidad que el sujeto enfrente y resuelva situaciones específicas mediante los recursos que ha desarrollado, es decir, que ella se manifiesta en la actuación.

Dichas competencias profesionales delimitan la actuación eficiente de las diversas capacidades que consienten el desempeño de una profesión, respecto a los niveles demandados en el desempeño laboral, lo cual comprende no solo las capacidades pretendidas para el ejercicio de una actividad laboral, sino también una serie de habilidades y comportamientos requeridos en el pleno desempeño del graduado como profesional.

Por tanto una estructura curricular que esté basada en el desarrollo de competencias profesionales debe estar centrada en un conjunto de conocimientos que debe dominar, las habilidades y destrezas a desarrollar y en los valores y actitudes fundamentales que son básicas en la formación de competencias en una determinada especialidad y que debe ser objeto de un constante proceso de evaluación para delimitar la presencia de logros en el desempeño del futuro profesional.

Señala Tobón (2008), que se requiere de establecer las normas de competencia profesional vistas estas como referentes válidos para valorar el aprendizaje y la idoneidad en el desempeño de un profesional.

Las normas o perfiles de Competencia son la manifestación estandarizada de la descripción de competencias profesionales, las cuales están constituidas por las destrezas, habilidades, conocimientos, y actitudes, que se señalan en el desarrollo de un análisis funcional del desempeño competente de un profesional en su actividad laboral desarrollada.

Posteriormente el desarrollo de competencias profesionales en los educandos que han culminado sus estudios de enseñanza artística, deben ser objeto de una visualización de su desempeño y de la calidad formativa en que han estado inmerso, a través de la realización de estudios de seguimiento del graduado, de modo que se consiga evaluar la calidad del desempeño en sus actividades profesionales que desarrolla, la representación de habilidades y destrezas, el nivel técnico-artístico alcanzado en la práctica por parte del profesional en la especialidad danzaria en particular que ha cursado, así como, la valoración de éstos por parte de los actores sociales y culturales en que se desempeña el mismo como parte de su profesión como bailarín.

En la enseñanza artística, en la actualidad, se requiere configurar los requerimientos indispensables desde el aspecto artístico y pedagógico para el desarrollo recomendable de un proceso formativo centrado en el desarrollo de competencias en el que este insertado el futuro profesional como bailarín, lo cual requerirá de la conformación de metodologías que permitan activar y alcanzar durante el aprendizaje del estudiante una actuación exitosa de calidad, que evidencie el desarrollo de las competencias profesionales requeridas en el profesional de la Danza.

Somos del mismo criterio, expresado en las conclusiones del artículo de Alonso (2014) que: “La elaboración e implementación del Enfoque de Competencias Profesionales en las Universidades, es un proceso complejo y aún en construcción, que supone un conjunto de decisiones teórico-metodológicas y prácticas de acuerdo al contexto institucional en que se aplica” (Alonso, 2014, p. 17).

En síntesis, se asume que las competencias profesionales son procesos altamente complejos que integran conocimientos, habilidades, valores y recursos personales; que van a contribuir a un desempeño responsable y autorregulado del sujeto dentro de un contexto social donde integrará lo cognitivo y lo afectivo- volitivo.

Habrà que considerar como primer requisito para diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias el esclarecimiento de los requerimientos del campo profesional con el que se relaciona de modo directo, que deben tomarse como indicadores o requisitos de competencia hacia los cuales debe dirigirse la estrategia y el diseño formativo concreto. A partir de este resultado preliminar, se debe pensar en la metodología (o metodologías) a aplicar.

Conclusiones

Los problemas sociales de la ciencia relacionada con el arte de la danza, requieren de un compromiso del profesional. Proceso de reflexión y análisis, que parte de ciertos contextos sociales específicos en consonancia con los niveles epistemológicos, los paradigmas y las premisas propias del “oficio” de enseñar (entrenar, educar, preparar en danza); o sea, una apelación a la cientificidad del arte, sin dogmatismos, con tolerancia y permisividad (aunque sin indolencia) y fundamentada en el dialogo (oportuno, necesario, agradable). Todo lo cual, sin duda, estará orientado finalmente a entender, analizar y disfrutar los problemas propios de esta enseñanza en contextos determinados: en primer lugar, el propio salón de la clase, la universidad, la sociedad y la cultura.

La educación es un proceso de formación de carácter permanente, de tipo personal y socio-cultural, la cual acontece a través de un proceso de enseñanza –aprendizaje que en la formación artística a nivel universitario deben considerar el desarrollo de metodologías propiciadoras de enseñanza

que ayuden la comunicación bidireccional, se priorice la participación y reflexión del alumno de forma activa y donde el docente, utilice métodos que propicien la obtención de competencias profesionales que se requieren en su labor profesional.

La formación artístico-danzaria tiene como función fundamental la de preparar al bailarín como futuro profesional en los diversos ámbitos del quehacer de la danza y de su personalidad y por tanto se demanda de una metodología muy específica de carácter puntual en su enseñanza como formas de exponer, presentar y desarrollar -en la práctica concreta- las actividades principales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello es ineludible que se apropie de parte de la cultura que lo ha precedido (incluida, por supuesto, la cultura docente-pedagógica y del arte danzario) con el interés lógico de dominar la profesión y demostrar su profesionalidad de su arte.

Un profesional cabal de la danza será entonces, aquel individuo que pueda resolver los problemas propios de este arte (técnicas, artísticidad, esteticidad, puesta en escena, etc.) pero también los problemas que la cotidianidad y hasta el decursar doméstico de lo cotidiano le presentan dentro y fuera del tablancillo. Los procesos formativos -también en danza- coexisten con la educación (la educación integral: docente, cívica, formal, estética, etc.). Estos procesos estarán, grosso modo, encaminados a la satisfacción de la necesidad de instrucción de todos los individuos de una sociedad que requieren ser formados.

Para lograr un proceso formativo en la Danza con calidad, este debe de estar basado en competencia para lo cual será indispensable que se tome en cuenta para su desarrollo, la selección de los materiales, las técnicas y las leyes de la didáctica en particular, así como, las metodologías y estrategias de enseñanza propiciadoras que permitan alcanzar un aprendizaje con calidad, con altos niveles de exquisitez técnica y una adecuada expresión artística y creativa, acorde a lo esperado.

Como parte del desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje, en una docencia de tipo danzaria debe considerar el carácter científico y lograr un desarrollo de competencias profesionales como parte de un modelo de formación basados en competencias relacionados con los saberes, habilidades, actitudes y con otras dimensiones de tipo culturales, sociales,

actitudinales relacionadas con las capacidades más generales de los sujetos y a una evaluación de los logros como parte de un desempeño profesional como bailarín de Danza, además deben de instrumentarse la aplicación de prácticas de diferentes modalidades didácticas que favorezcan un aprendizaje activo.

Hay que tener en cuenta así mismo, que en la enseñanza de la Danza – como en casi todo el arte- se aprende no sólo en el aula, el taller o el tablancillo y con lo que diga y/o haga el profesor. Se aprende -¡y mucho!- viendo la danza y el ballet que bailan otros –consagrados o no, aunque preferentemente el bailarín consagrado y talentoso-.

Se aprende también con la crítica de Danza y de ballet, con los audiovisuales de Danza, con las conferencias, ponencias, libros, y otros profesores de la especialidad en el mundo. Incluso, no se puede perder de vista –en tanto una “conclusión” aportativa- que alguno que otro egresado de la enseñanza universitaria de Danza o Ballet, se pueda dedicar a la investigación, la teoría o la crítica de su arte. Y más aún, sabiendo como se sabe que el bailarín tiene vida artística limitada (dada las taxonomías somáticas, la edad, el apoyo financiero que siga teniendo o no, etc.) habrá que pensar su formación en competencia previsora de su inevitable y potencial estatus post-profesional, o sea, la vida artística, social, cultural etc. del egresado que, ya retirado de la escena, sea capaz aún de producir, re-producir cultura danzaría y cultura en general. Todo esto –y más- se logra por demás cuando los estudiantes, en su trabajo y aprendizaje (y posterior trabajo profesional, incluso como solistas) trabajen y actúen en colectivos ya desde el nivel de pregrado.

Como he señalado en diversos espacios, hay en la actualidad un imperativo importante relacionado con el desarrollo de nuevas metodologías de enseñanza, dirigidas como parte de un proceso formativo, a la adquisición de competencias profesionales del educando de Danza con una atención personalizada, o sea, una formación por competencias que no se limite a la formación técnico-artística sino que al mismo tiempo se extienda a la conciencia de “cuerpo” (psicosomatismo) en el estudiante-bailarín, el cuerpo como instrumento mediador y como resultante “obra de arte”.

Como así mismo estas competencias deberían preparar a este estudiante-bailarín en la conciencia de tiempo escénico y de movimiento escénico (las proxemias). Para ello, claro está, su profesor de ballet deviene asimismo en

una especie de guía estético-espiritual y mentor (no por gusto en la historia del ballet así como en la historia de la enseñanza de la Danza en general y el ballet en particular, casi siempre los grandes bailarines han terminado siendo grandes MAESTROS, grandes MENTORES –E. Degas lo sabe-).

El llamado está en esta ocasión, a que la formación por competencias de este sujeto cuasi-profesional, no debe desatender para nada su formación musical: auditiva, sensitiva, háptica, teórica.

El individuo que aprende danza, la aprehende para toda la vida, y aún más, en la cotidianidad del acto de vivir? ¿Quién lo puede cuestionar? Y para eso, precisamente, se apela en este ensayo al requerimiento y competencia de la formación universitaria por competencia en este arte.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, A. G., & CELAA, E. V. (2016). Diseño de estrategia metodológica para la enseñanza del ballet a estudiantes de la universidad de especialidades espíritu santo. *Revista Científica Ciencia y tecnología*, 2(10).

Alonso, A. M. (2014). La formación por competencias profesionales en las universidades: Decisiones teórico-metodológicas y retos en el la implementación de un modelo. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(1).

Álvarez de Zayas, C. M. (1999). El proceso formativo. Didáctica. La escuela en la vida. La Habana: Pueblo y Educación, 6-10.

Bajo, M. T., Maldonado, A., Moreno, S., Moya, M., & Tudela, P. (2003). Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa. *Granada: Universidad de Granada*.

Bautista-Cerro Ruíz, M. J. (2007). El largo camino de las competencias. Diseño de perfiles y programas.

Bourdieu, P. Darbel, A. (2003) "El amor al arte. Los museos europeos y su público", Edit. Paidós Estética.

Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. Nueva York. John Wiley & Sons.

Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesional en la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.

Bravo, N. (2007). Competencias proyecto tuning-europa, tuning-américa Latina. Informe de las cuatro reuniones del Proyecto Tuning-Europa-América Latina.

Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3).

Castellanos, B., Fernández, A. M., Llivina, M. J., Miranda, T., & Páez, V. (2002). La formación de la competencia investigativa: un reto permanente de la profesionalización pedagógica. *Colección Proyectos, Centro de Estudios Educativos, Universidad Pedagógica Enrique José Varona, La Habana*.

Delors, Jacques (1996): Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana, UNESCO.

De Miguel Díaz, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. *Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*.

D'Angelo, O V. I. D. I. O. (2005). Proyecto de vida y desarrollo personal. Fernández, L.(Comp.), *Pensando en la personalidad*, 2, 83-111.

Díaz Barriga, Á. (2006). «El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?», *Perfiles educativos*, XXVIII, núm. 111, pp. 7–36.

Echeverría Samanes, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. RIE. *Revista de Investigación Educativa*, 2002, vol. 20, num. 1, p. 7-43.

Farfán, P., & López, A. (2013). Competencias Profesionales Integradas. Enfoque, elementos y propuesta de un modelo para la educación superior. Alonso Alonso, Ma. Margarita y Martha Nélide Ruiz (2013). *Educación por Competencias: Crítica y Perspectivas*. México DF.

González Maura, V. (2009). La formación de competencias profesionales en la universidad: reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa.

Gravié, R. F. F. (2011). Tres vertices del triángulo de las Competencias Didácticas: Teoría, Metodología y Método/Three faces of the triangle of the Didactic Competences: Theory, Methodology and Method. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 11. McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American psychologist*, 28(1), 1.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000.

López Gómez, E. En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado*, 20(1): 311-322 (2016). [Disponible en <http://hdl.handle.net/10481/42564>]

Maura, V. G. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista cubana de educación superior*, 22(1), 45-53.

Medina, L. A. S., & Arias, N. C. A. (2009). Tendencias en la concepción de competencia para la educación superior: una respuesta al interrogante ¿Qué tipo de ser humano se pretende formar?. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 3(2), 62-71.

McClelland, D. C. (1998). Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological science*, 9(5), 331-339.

Núñez, I. (2012): "Enfoque de Formación por Competencias del profesional de la información del siglo XXI"; Conferencia en el Primer Congreso GID 2012 Gestión para la Información y la Documentación. Capital Humano, Innovación y Calidad: un momento para el cambio. Santiago de Cali, noviembre 7 al 9 de 2012. Disponible en: <http://www.icesi.edu.co/eventos/index.php/gid/2012/paper/view/963/111> (Consultado: 02/02/19).

OCDE / PISA [Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes auspiciado por la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)].

OEI. (2000) Evaluación y certificación de competencias profesionales. Tercer foro Iberoamericano sobre formación y empleo. Argentina.

OEI. (2000) Para la Educación, La Ciencia y La Cultura. Seminario Formación basada en Competencias. Situación actual y perspectivas para los países del MERCOSUR.

Orozco, B. (2000). "De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria", en M. A.

Peimbert, C., García, A., & Albarrán, R. (2009). Modelo de Competencias para la formación en investigación educativa en la Maestría en Educación Física de la Escuela Normal de Educación Física del Estado de México. In Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE/UV.

Peramo, H (2011) El campo artístico-pedagógico. La Habana, Cuba: Adagio.

Peramo, H (2011): ¿Hacia dónde va la enseñanza artística?, artículo inédito elaborado para el postgrado de Teoría y Teóricos de la Maestría en Procesos Formativos de la Enseñanza de las Artes, primera edición, Instituto Superior de Arte, La Habana, Cuba.

Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? Revista de Docencia Universitaria, monográfico: Formación centrada en competencias.

Proyect Tuning (2003): Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto piloto. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sánchez, O. M. (2017, June). El proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias. Una visión desde el enfoque sistémico. In *Congreso Universidad*.

Sánchez, M. (2005): Lo estético y lo artístico. Un acercamiento a la caracterización de las relaciones estéticas. En V.V.A.A. Estética. Enfoques actuales. Pp. 124-131. La Habana: Félix Varela.

Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. Estudios sobre Educación, 12, 31-42.

Scans, T. (2000). What Work Requires of Schools. *A SCANS REPORT FOR AMÉRICA*.

SpenceR, L. M. y Spencer, S. M. (1993). Competence at work: models for superior performance. Nueva York. John Wiley & Sons.

Tirados, R. M. G., & Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. Revista iberoamericana de educación, 43(6), 6.

Tobón, S. (2006) Competencias en la Educación Superior. Políticas hacia la calidad. Bogotá. ECOE Ediciones.

Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup, 1, 1-15.

Tobón, S. (2008) La formación basada en competencias en la Educación Superior. El enfoque complejo. Guadalajara. Universidad Autónoma de Guadalajara. Curso IGLU.

Valle, F (2000). Formación en competencias y certificación profesional (pp. 105–139). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes.

Verdejo, P. (2008). Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias (MECO). Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina. Informe final del Proyecto 6x4 UEALC, 155-195.

Villa, A. y Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 8 (2). Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev82ed.pdf>.

Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 6(1), 1-14.

Yániz, C., & Villardón, L. (2008). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje* (Vol. 12). Universidad de Deusto.

Zabalza, M. A. (2003). Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

(2014). Modelos y procesos de formación en las empresas ante los retos de la globalización. Ponencia presentada en el XIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas y I Congreso Europeo e Iberoamericano, Madrid (España), 28 de noviembre de 2014. Final del formulario

ROLES DE LOS PROCESOS FORMATIVOS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICOS DE LA DANZA JAZZ EN ECUADOR

Por Mg. Silvia Durán Vera

Introducción

Estas reflexiones intentan explorar y destacar los roles que los procesos formativos artístico-pedagógicos a nivel académico-universitario de la danza jazz desempeñan en el desarrollo de esta disciplina artística en el País. Al mismo tiempo se analiza y recoloca esta formación desde los procesos, tanto artístico-estético como técnico-profesional, del estudiante universitario de danza, considerando, su activismo en incidencias, cambios y enriquecimiento del panorama de la cultura local, nacional e internacional.

La danza jazz surgió en el Ecuador hacia fines de la década de los años ochenta del pasado siglo XX. Sin embargo, solo a inicios del siglo XXI comienza a experimentar un crecimiento notable en Guayaquil, convirtiéndola en ciudad núcleo de su desarrollo en todo el país. La práctica y enseñanza de esta disciplina artística –en tanto precedencia- se observa principalmente en centros privados, estudios y academias de danza, que surgen y proliferan –entre otros incentivos- como producto de la popularidad que el jazz alcanza en Ecuador a partir del 2003.

En el año 2009, como un reflejo de la importancia que esta forma de danza adquiere en el campo artístico local, su enseñanza se inserta en espacios académicos universitarios como una nueva especialidad en la carrera de licenciatura en danza de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo (UEES) de Guayaquil. Así, se inicia una nueva etapa de desarrollo académico basada en el estudio riguroso de sus orígenes, su historia, sus aceptaciones públicas, entre otros; todo lo cual exige el replanteo científico-docente y técnico-artístico que propone su emergencia, sus expectativas y demandas culturales.

Es evidente que el aprendizaje de la danza no solamente debe centrarse en el conocimiento de sus técnicas, sus pasos o movimientos, o la creación coreográfica que la acompaña, sino que, además, requiere ser planteada como problema de conocimiento didáctico-metodológico, como enclave de culturalidad y de sensibilidad no solo del bailarín sino también de su profesor

y hasta del espectador que la sigue. De ahí el interés e importancia de organizar y disponer de referentes teóricos, metodológicos, crítico-artísticos, pedagógicos y didácticos en la enseñanza de la danza jazz.

De lo anterior se especifica y re-orienta la necesidad de un renovado equipamiento científico-pedagógico de la disciplina de modo que garantice su programa, tanto de enseñanza como el de su profesionalidad, así como, el de sus exhibiciones y consumos públicos y/o culturales. A pesar de haber alcanzado notables avances en el mejoramiento cognitivo, fáctico-empírico y conceptual (artístico, estético, etc.), se hace necesario reconsiderar y re-direccionar estos instrumentos con estudios y exploraciones más coherentes, sistémicos y actualizados, sobre todo, insertándolos en las especificidades del campo artístico-pedagógico con énfasis en el proceso formativo (técnico-artístico e ideo-estético) por su relevancia en la creación de profesionales competentes en la especialidad.

Dotar al futuro profesional en danza de saberes mínimos y adecuados, es proveerlos de instrumentos, estrategias y una lógica artística imprescindible para formarse como artistas de la danza y, al mismo tiempo, como sujetos o agentes de culturalidad dentro de la propia universidad, en Guayaquil y en todo el país.

La especificación de y desde los estudios teórico-prácticos sobre la enseñanza artística de la danza jazz permitirá llenar vacíos y encontrar nuevas perspectivas sobre tópicos como: el proceso de enseñanza-aprendizaje, las didácticas específicas para la especialidad, las formas de evaluación de los aprendizajes, la calidad e impacto de sus resultados, entre las principales áreas a cubrir; todo lo cual, tendrá como finalidad superar ciertas limitaciones aún persistentes para el desarrollo académico y científico de esta disciplina y por lo tanto, para la calidad de la formación de profesionales competentes en sintonía con las demandas de sus consumos exhibitivo-performáticos.

Estas reflexiones, por demás, son el resultado de inquietudes, insatisfacciones, desafíos y análisis que fueron apareciendo en el contexto del curso pre-doctoral "*La Cultura Artística desde los Problemas Sociales de la Ciencia*"; espacio académico que contribuyó a distinguir los roles que el docente, como profesional en danza e investigador, desempeña en el desarrollo científico y social de la disciplina "danza jazz" para re-colocarla, redimensionarla y enriquecerla a favor de la cultura artística local y nacional.

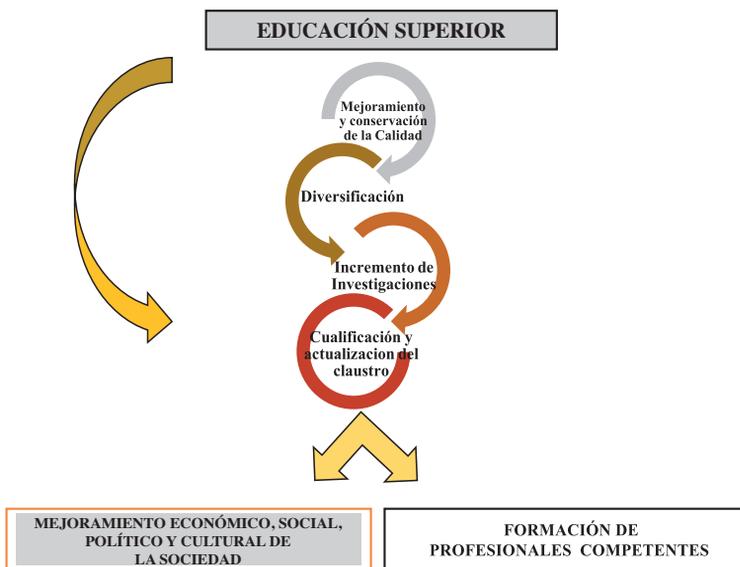
Desarrollo

El fenómeno de la globalización, impulsado, entre otras incitaciones y circunstancias, por los avances tecnológicos, ha contribuido tanto a la transformación científica y tecnológica, como al cambio de la mentalidad y la sensibilidad del hombre contemporáneo; ha favorecido la integración entre los pueblos y la creación de redes y movimientos para la educación, incentivando los intercambios culturales, informativos, económicos, políticos y sociales (Moraes, 2007, pág. 1). La creciente posibilidad de una rápida transferencia de información, que coloca el conocimiento al alcance de todos, da paso a nuevas oportunidades para el desarrollo de las sociedades en base al constante intercambio, no solo de tecnologías, sino también de sensibilidades, de credos, opiniones, etc.

En este sentido, la producción de conocimiento y su aplicación a diferentes campos del saber adquiere fundamental importancia. En consecuencia, el sector educativo de nivel superior, como generador, reproductor y trasmisor de conocimiento, se convierte en un instrumento fundamental para sustentar los complejos procesos de transformación y modernización de las sociedades.

De acuerdo con la UNESCO (1998), la tendencia mundial hacia el conocimiento coloca la Educación Superior (ES) en el eje de importantes transformaciones imprescindibles para asumir los retos planteados como el mejoramiento y conservación de la calidad de este nivel de enseñanza; su diversificación y un mayor desarrollo de la investigación, la cualificación y actualización de su claustro docente; aspectos que desbordan el enclave docente-universitario para incidir en el mejoramiento de la sociedad en el terreno económico, social, político y cultural en general.

Es sabido que el rol de las universidades se sustenta en dar cumplimiento a su misión de ser el pilar fundamental sobre el cual se construye un desarrollo sustentable para el progreso de las naciones. El mismo está basado en la constante y actualizada producción de saberes y de cuestionamientos nuevos, innovadores, que garanticen soluciones eficaces a los diferentes problemas que aquejan a las sociedades.



Cuadro No. 1. Objetivos de la Educación Superior.

Una educación de calidad, pues, se traduce en profesionales competentes como capital humano, en cuya formación confluyen diversos elementos para el desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas y talento, que han de reinvertirse para un mayor desarrollo. De acuerdo con Becker citado por (Villalobos Monroy & Pedroza Flores, 2009, pág. 275), “el desarrollo de una nación se mide por la utilización de los conocimientos, de las técnicas y de los hábitos de la población”. A la par de este capital humano, se encuentra el capital intelectual, conformado por los saberes que posee el individuo y que le permiten desempeñarse eficientemente.

Del mismo modo, al unísono con estas tendencias, se gesta la impronta e importancia de la dimensión cultural como otro factor determinante para el desarrollo. Este será un requisito indiscutible para acceder a mejores niveles de vida en lo intelectual, lo afectivo, lo moral y lo espiritual. De esta forma, desde mediados del siglo XX, la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 señala el derecho, que todos los individuos como parte de la comunidad, tienen de participar de la cultura y de las artes, así como de beneficiarse de los avances científicos que se alcancen. Por otra parte, en esta misma línea, en la Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales en América Latina

y el Caribe de 1978, se señaló: “la cultura y su desarrollo están estrechamente ligados a la comunicación, a la educación, a la ciencia y a la tecnología...” (Radl, 2000, pág. 21).

La conceptualización de la cultura, entonces, no solo se circunscribe a lo artístico, abarca asimismo el desarrollo del hombre y su actividad cognoscitiva, práctica, valorativa y comunicativa, reconociendo la memoria histórica y el patrimonio cultural de las naciones como aspectos importantes. De acuerdo con Jodar Velázquez, la cultura también se reconoce como “...los modos socialmente adquiridos de pensar, sentir y actuar de los miembros de una sociedad concreta; se compone tanto de pensamientos que tienen lugar dentro de la cabeza de las personas, como de la conducta humana de los que participan” (Jodar Velázquez M. E., 2010, pág. 2).

Por su parte, Pablo Guadarrama considera que la cultura es “todo el producto de la actividad humana, incluyendo también al hombre como sujeto histórico como parte de su producto” (1990). En el caso del Ecuador, el Plan Nacional de Cultura, vigente para el período 2007 - 2017, se considera como cultura al conjunto de cualidades o características afectivas, espirituales e intelectuales, que le son propias a una sociedad. Entre estas se incluye las costumbres, tradiciones, creencias, valores y derechos humanos, las artes y las letras (UNESCO, 1982, pág. 30).

Por lo tanto, la comprensión de las anteriores definiciones implica reconocer y hacer efectiva la importancia de la dimensión cultural para el desarrollo socio-histórico-económico de la comunidad, de la sociedad, considerando que lo social e histórico son fenómenos netamente culturales. Según Tascone: “Un modelo de desarrollo exitoso es el que se adapta a las características particulares de las distintas sociedades, tales como sus necesidades, expectativas, instituciones e historia. La cultura, entonces, constituye un elemento invaluable para potenciar el desarrollo económico y social” (Radl, 2000, pág. 3).

En los albores del siglo XXI, ya el progreso de las naciones se reconoce y se centra en la calidad educativa en todos sus niveles, especialmente en el nivel superior y en la dimensión cultural concomitante como factor englobante del desarrollo integral, tal como se expresa en diversos debates, conferencias, foros y cumbres, que destacan la importancia de lo educativo-cultural para en

el desarrollo integral y sostenido del ser humano y de la sociedad. Con estos presupuestos teórico-conceptuales y las nuevas perspectivas la educación no puede estar al margen de la cultura, y viceversa, entendiéndose que cada sociedad tiene sus características particulares a considerarse en el modelo de desarrollo a gestionar para que cumpla su objetivo de mejorar la vida en sociedad.

La llamada Educación Superior ressignifica la necesidad de la calidad educativa como punto focal de sus esfuerzos para la consecución de los ideales sociales planteados. Así pues, la calidad definida como “la adecuación del ser y del quehacer de la Educación Superior a su deber ser”, tiene el concepto de *pertinencia* como condición *sine qua non* para lograr la misión asignada, en tanto, la pertinencia está en la capacidad que tienen las Instituciones de Educación Superior (IES) para satisfacer las necesidades de la sociedad y afrontar los retos que esta le impone como impulsora del desarrollo y equidad social (UNESCO, 1998).

En concordancia con lo anterior, en el Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) puesta en vigencia en el año 2010, ya establece como *pertinencia* la capacidad de respuesta que las universidades potencien y movilicen frente a las expectativas y necesidades de la sociedad en los planos científico, humanístico, tecnológico y cultural, hacia las cuales deben orientar sus actividades académicas, de investigación y vinculación. (Ley Orgánica de Educación Superior, 2010). Desde esta prioridad emerge la urgencia de estrechar el vínculo universidad-sociedad para la interacción oportuna y exitosa de lo académico hacia lo social y viceversa, dando cumplimiento a su misión en los contextos sociales actuales.

Con el fin de promover la relación universidad–sociedad, las universidades deberían centrar sus esfuerzos académicos en dos objetivos principales: el desarrollo de investigaciones tendientes a contribuir a la resolución de aquellos problemas sociales más acuciantes; así como a la formación de profesionales competentes como actores principales dotados de saberes adecuados y cuyo desempeño (individual, social y profesional) pueda propiciar el cambio, la transformación y el progreso, del entorno en el que está insertado y del cual, indiscutiblemente, él mismo es una consecuencia.

La excelencia universitaria requiere de la excelencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje así como del proceso de investigación científica. El proceso de enseñanza-aprendizaje, como instancia de formación de profesionales conscientes de las problemáticas sociales, listos para desplegarse y proyectarse desde su actividad artístico-profesional, asumiéndose con responsabilidad ético-estética, máxima calidad artística, reconociéndose en este activismo, su máximo aporte a la sociedad y a la cultura en general. En este sentido, el proceso de investigación científica en la Educación Superior, tiene una doble función: contribuye a la formación del profesional, y constituye una vía para resolver los problemas que se presentan en la sociedad (Alvaréz de Zayas, 1995).

En el caso de Ecuador, la formación de profesionales competentes, debe apuntar a propuestas innovadoras, flexibles, dinámicas, en correspondencia con las demandas del desarrollo nacional, que vinculen la docencia, investigación e interacción social, integren lo científico-técnico con lo humanístico y promuevan el cultivo de valores éticos (CONEA, 2003).

De acuerdo con la LOES, reformada en el 2018, la formación de profesionales debe considerar el carácter humanista, intercultural y científico de los individuos, formarlos como seres responsables, éticos y solidarios, comprometidos con la sociedad, debidamente preparados en todos los campos del conocimiento, para que sean capaces de generar y aplicar sus conocimientos y métodos científicos, así como para la creación y promoción cultural y artística (2018). Con estos fines, la formación debe estar en correspondencia con las nuevas y cambiantes exigencias académicas en materia de programas, procesos, métodos, procedimientos y resultados.

Dentro de lo anterior, la formación universitaria de profesionales debería asumir y estar en concordancia con estos lineamientos educativos gubernamentales que estructuran el actual contexto educativo internacional, regional y nacional, y que conforman el marco general para el diseño de los profesionales que requiere el país. Así también, debería integrar a esta formación las especificidades formativas propias del arte y del campo artístico al que se suscriben sus particularidades.

Al interior del campo artístico pedagógico operan los denominados procesos formativos artísticos-pedagógicos (PFAP), como instancia formativa

por excelencia de profesionales–artistas en sus diferentes disciplinas. Según Fernández Mayo, los procesos formativos artísticos–pedagógicos (PFAP) tiene como finalidad “formar al profesional potenciando su talento para expresarse creativamente en el dominio artístico y en su actividad humana y ciudadana” (Fernández Mayo, 2011, pág. 4). Fernández Mayo lo define como:

(...)una serie de acciones que se proyectarán dialécticamente hacia el futuro, con un intercambio de aspectos didácticos especiales compartidos y a la búsqueda de consolidar una visión pedagógica que estructure su propia poética, en el arte de educar el virtuosismo técnico explorando las bases emocionales y senso-perceptivas del individuo (Fernández Mayo, 2011, pág. 4).

De acuerdo con la Peramo (2011), todo proceso formativo es un proceso estratégico, que forma al hombre, como individuo y como sujeto social, lo que implica desarrollar dos niveles: el micro, que comprende el currículo, los métodos, los procedimientos, los recursos humanos y materiales; y lo macro–social, que corresponde a la utilidad social del profesional desde el campo artístico al que se remite y del que parte su formación. La articulación de lo interno o nivel micro, con lo externo o nivel macro-social, permite establecer la pertinencia y expectativas de estos procesos y sus resultados como condición fundamental para lograr el impacto positivo y la utilidad social de los profesionales–artistas.

De acuerdo a lo expuesto, los procesos formativos artísticos–pedagógicos (PFAP), deben considerar la incorporación de las dimensiones instructiva, desarrolladora, educativa e integradora, que formen lo artístico desde lo cotidiano, otorgando al profesional, herramientas para su existencia social, como sujeto activo y transformador de este proceso (González, 2014). En atención a sus particularidades y especificidades, la Peramo (2011) expresa:

El proceso formativo en arte debe trazarse como objetivos primordiales el desarrollo del talento, de las capacidades y la conciencia artística del estudiante-artista; la adquisición de un nivel de maestría, con la incorporación del *habitus* y el desarrollo de habilidades propias de la especialidad, el dominio de los medios técnicos-expresivos y los lenguajes artísticos establecidos y contemporáneos; el hallazgo, la configuración y el reconocimiento de una poética expresiva-creativa-

interpretativa que revele una personal u original propuesta ideológica; la contribución a la toma de conciencia sobre el peso de su función o rol artístico y ocio-cultural, según el modelo al que responda la estrategia formativa Peramo (2011, pág. 17).

Otra condición para la calidad de estos procesos altamente profesionales y especializados es la exigencia de que sean diseñados, desarrollados y evaluados por profesionales del campo artístico-pedagógico y su enseñanza, en dominio de los conocimientos teóricos y prácticos, metodológicos, pedagógicos, necesarios para cada especialidad, que garanticen el resultado y ratifiquen el proceso (Peramo H. , 2009).

Dada la importancia de los procesos formativos artísticos-pedagógicos (PFAP) de nivel superior en la formación de los profesionales del arte, se fundamenta la necesidad de que los esfuerzos científicos-académicos se orienten a fortalecer y actualizar estas instancias formativas como generadoras del capital humano, como agentes transformadores-desarrolladores de la cultura artística de la sociedad en la que se insertan. De esta forma, todo artista profesional, además de conocer y dominar su especialidad artística, debe saber el impacto social que su actividad genera, comprender en forma global su problemática (ética, social, económica, política y científica) para poder intervenir eficaz y oportunamente en el desarrollo y consolidación de su campo.

En Ecuador, la formación universitaria-profesional en danza se inicia con la creación de la Escuela de Arte de la Universidad de Especialidades Espíritu Santo de Guayaquil (UEES) en el 2001. La formación artístico-profesional en danza jazz se incorpora a la oferta de este enclave universitario en el 2008, creando oportunidades para la profesionalización de otro sector de la danza local excluido de estas instancias formativas superiores, con un crecimiento y demanda cuantitativa notablemente superior a las demandas de la danza clásica y la danza contemporánea en la misma época en Guayaquil.

Es a partir de entonces que, como parte de la oferta educativa superior de la UEES, la danza jazz adquiere el reconocimiento académico que solo la danza clásica y la danza contemporánea habían alcanzado en la cultura artístico-danzaria local. Es así que, se definen nuevos horizontes artístico-estéticos y profesionales para aquellos individuos involucrados en la práctica y

la enseñanza de esta disciplina; de complementar y expandir sus conocimientos y habilidades tácitas adquiridas en la práctica profesional y docente.

Desde sus primeras manifestaciones en 1988, la danza jazz fue experimentando un desarrollo paulatino, caracterizado por dos espectáculos musicales anuales, el funcionamiento de tres o cuatro academias de danza jazz en la ciudad, un grupo reducido de bailarines y profesores, y en general una limitada práctica de esta disciplina. En cuanto a su enseñanza artística, esta se inició en 1990, con la apertura de Danza Jazz Escuelas, entidad anexa a la compañía del mismo nombre, debido a la gran demanda de la práctica del jazz y el éxito público alcanzado por esta Compañía danzaria. Como era de esperar, se constata que, los procesos de enseñanza–aprendizaje en aquella entidad se efectuaron en forma empírica y autodidacta. Por otro lado, un factor tanto propositivo como limitante de aquellos procesos de enseñanza–aprendizaje, era la formación a partir de la base técnico-metodológica y artístico-estética de la Danza Clásica. Su aspecto positivo radicó en la fundación de un espacio académico para la formación de bailarines-maestros que se iniciarían como futuros profesores reproductores de la formación que habían recibido. Por otra parte, tuvo la limitante de basarse en unos presupuestos y recursos técnico-metodológicos y artístico-metodológicos propios del ballet, obviando principios técnicos propios de la danza jazz y, por supuesto, opacando su poética, su estilo y sus expectativas.

En el año 2005, los canales de televisión nacionales popularizan un producto nuevo de gran potencial económico: las competencias de baile. Estas competencias estimularon la práctica de formas populares de la danza jazz, provocando un crecimiento vertiginoso del sector, específicamente de aquel vinculado a la enseñanza de la danza de corte comercial en Guayaquil, lo que conllevó a la proliferación de academias, estudiantes, maestros y coreógrafos vinculados de alguna manera a esta actividad.

La referida demanda de artistas–bailarines, de profesores, de coreógrafos y, por supuesto, de academias, sorprendió –por inesperado- al sector de la danza local, que no estaba preparado (estética ni técnicamente) para desplegar y asumir un proceso artístico-pedagógico en correspondencia. Por tanto, la calidad en la enseñanza que empieza a ofrecerse así como la preparación de sus maestros no fue precisamente la requerida. A todo esto se suma la carencia de planes y programas de estudio como guía para

desarrollar y dar cumplimiento a los procesos de enseñanza–aprendizaje en el nivel medio. Luego, la enseñanza artística de la danza jazz en sus inicios se caracterizó por ser un proceso aleatorio, un tanto anárquico y con altos niveles de improvisación que ocasionaron la baja calidad del mismo y, por lo mismo, de sus productos y resultados artísticos.

Paralelamente, en el año 2008, la Universidad de Especialidades Espíritu Santo de Guayaquil (UEES) abrió y concretó la hasta entonces muy diversa oferta académica en danza jazz en un programa de licenciatura en danza. Es así como esta disciplina artística se incorporó al campus y nivel universitario, dando inicio al proceso de desarrollo académico que la danza jazz requería para la implementación de procesos formativos artísticos-pedagógicos y la formación de profesionales capaces de iniciar un cambio al interior del campo dancístico y cultural en general.

En la UEES, en la etapa formativa inicial se priorizó la acción práctica como una urgencia formativa, en la que se combinó la experiencia, el conocimiento y la creatividad de los profesionales a cargo, con la búsqueda constante de información útil y actualizada para sustentar, adecuar y actualizar este proceso. Verdaderas acciones investigativas que estuvieron dirigidas, en primer lugar, a la formulación de sílabos y que, sin embargo, no fueron suficientes para lograr profesionales con los requerimientos artísticos-estéticos, metodológicos y pedagógicos, que estuvieran de acuerdo con los desafíos actuales para el desarrollo de la Danza Jazz en Ecuador.

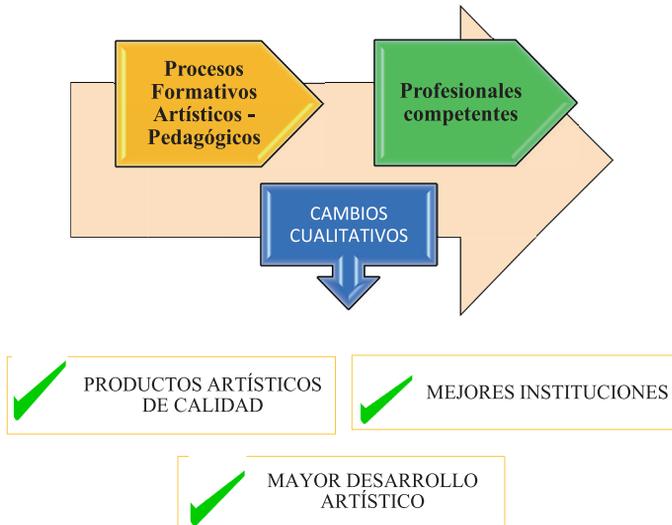
Ante el constante progreso de esta disciplina danzaría en el mundo (al cual, por ejemplo, se accede rápida y fácilmente en Youtube) la especialidad de danza jazz en la UEES, debe responder a nuevos escenarios en constante desplazamiento y actualización. Un mundo que se auto-legitima y acredita no sólo con sus osadías coreográficas, escenográficas, proxémicas, éxitos de mercado, sino que a la vez demanda a la universidad de procesos formativos en correspondencia, es decir, en replanteo permanente de sus concepciones, su metodología, sus poéticas artístico-profesionales, de modo que la danza en el mundo no esté muy por delante y su enseñanza universitaria a la zaga.

Para alcanzar altos niveles de calidad y pertinencia en el desarrollo de los procesos formativos artístico-pedagógicos en danza jazz, los estudios e investigaciones artísticas en la academia universitaria requieren de un

carácter científico fundamental. Álvarez de Zayas señala que “El camino de la excelencia universitaria pasa por la excelencia del Proceso de Investigación Científica” (Alvaréz de Zayas, 1995, pág. 1).

Es claro que todo proceso de investigación debe partir de una prospección, de un diagnóstico o reconocimiento del *estado del arte*. Por tanto, hay que recoger toda la práctica docente precedente, los métodos y los procedimientos así como los instrumentos utilizados anteriormente. Además, cuestionarse los problemas encontrados, valorando lo que aún pueda tener efectividad y ejemplaridad en relación al campo artístico local e internacional. Así mismo, confrontar (triangular) estos hallazgos e instrumentos, inferencias y procesos con la realidad local pero también con lo que se ha hecho y con lo que se hace internacionalmente; de modo que permita construir un escenario adecuado para el diseño de procesos formativos contextualizados en las realidades del campo local de la danza jazz a fin de obtener profesionales competentes, con utilidad social como requisito fundamental para la pertinencia de un programa de estudios universitario como este en la UEES.

El propósito final de un estudio como este, centrado en los procesos formativos artísticos–pedagógicos (PFAP) de nivel universitario tiene como macro-objetivo normar estas prácticas formativas y sistematizarlas, para obtener profesionales en danza jazz altamente capacitados y comprometidos con el desarrollo de su campo y de la sociedad a la que pertenecen. Profesionales capaces de impulsar los cambios cualitativos requeridos para elevar la calidad de la enseñanza artística en danza jazz, la calidad de los productos artísticos (bailarines, espectáculos), mejorar la calidad de las instituciones del medio, contribuir a enriquecer la espiritualidad artístico-estética de los públicos de modo que disfruten de un espectáculo divertido pero con calidad; o de mejorar la imagen del profesional en danza y de la profesión misma tanto como promover la danza desde su accionar como profesionales



Cuadro No. 2. Finalidad de los Procesos Formativos Artísticos – Pedagógicos.

En cumplimiento de estas demandas el estudio sobre los PFAP debe afrontar diversas problemáticas, entre las que más interesan:

- La subvaloración de la profesión del bailarín de danza y la propia danza.
- Insuficientes –y deficientes- estudios, investigaciones o documentos científicos sobre la formación profesional en danza jazz de nivel universitario.
- Insuficiente –escasa o nula- información sobre la historia de la danza jazz local
- Limitaciones curriculares para la formación en nuevas tendencias técnico–prácticas
- La subvaloración de la profesión por la sociedad local (los públicos, las instituciones, la crítica), en la cual, a pesar del crecimiento de esta disciplina, su estudio y práctica es vista como una actividad no profesional, que puede ejercerse sin necesidad de estudios universitarios especializados.
- La insuficiencia de estudios, investigaciones o documentos científicos sobre formación profesional en danza jazz de nivel universitario y sus

procesos formativos, metódicas y procedimientos apropiados, sus prácticas pedagógicas, etc. que fundamenten el diseño de los procesos formativos artísticos–pedagógicos (PFAP) en danza jazz eficientes. Las aportaciones teóricas, conceptuales y metodológicas son fundamentales para el desarrollo de la danza jazz como disciplina, carente de estudios suficientes que la soporten académica y científicamente.

- Carencia de investigaciones sobre el desarrollo de la danza jazz a nivel local, su historia, sus características evolutivas, sus personalidades descolantes y sus aportaciones, procesos de enseñanza artística y formación profesional desarrollados en el contexto local, de modo que permitan conocer en forma integral este fenómeno e intervenir en su desarrollo.
- Carencia de estudios y/o seguimiento sobre el impacto de sus graduados en el medio, que permitan constatar, conocer y evaluar el nivel de correspondencia de los actuales procesos y productos en correspondencia con el campo artístico local. Esta será una información fundamental para el futuro diseño de propuestas formativas más pertinentes con el desarrollo del campo artístico de la danza local, nacional e internacional.
- La limitada conformación de un currículo (malla curricular) actualizado que prevea y supere la carencia de asignaturas específicas con amplio espectro histórico, pedagógico y metodológico sobre la danza jazz en sus especificidades.
- Las políticas educativas actuales y disposiciones legales para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior; la misma que impone las titulaciones de tercer nivel para docentes universitarios, y que ha dificultado el acceso de profesores–artistas a cátedras específicas de la carrera. La mayoría de los profesores–artistas del medio, carecen de título de pregrado en danza (carrera creada en el 2002), sin embargo, su vida profesional ha estado dedicada al ejercicio y desarrollo de su talento y disciplina.
- La carencia de un claustro especializado para realizar la acción formativa, sobre todo en asignaturas práctico–técnicas, sin obviar otros saberes humanísticos, relacionadas con las fusiones estilísticas actuales. La constante evolución (nuevas fusiones) de la danza jazz requiere constante

actualización del profesor y/o la contratación por períodos, de profesores especialistas en las nuevas tendencias.

Como factores exógenos inherentes al propio campo artístico-danzario local que afectan a las instancias formativas artísticas universitarias en su desarrollo se mencionan:

- Los bajos niveles de remuneración establecidos en el medio para profesores de danza. Esto evidencia, en primer lugar, el desconocimiento del prestigio cultural y económico de la danza a escala internacional, y, en segundo término, como consecuencia, el escaso o nulo incentivo de invertir en este rubro de enseñanza universitaria de la misma.
- La carencia de compañías de danza, establecidas como tales, con suficiente capital para operar y mantener una planta de artistas-bailarines contratados con estabilidad laboral y económica, y el respectivo reconocimiento social como los que ofrecen los trabajos tradicionales.
- La carencia de un público (incluyendo los promotores-divulgadores y los críticos de danza) formado para apreciar y valorar espectáculos artístico-danzarios profesionales y de crédito.
- El permanente y potencial riesgo de la mercantilización de la danza que prioriza las utilidades sobre la calidad de la enseñanza, de los procesos, del claustro, de los resultados artísticos (bailarines y espectáculos).

De la anterior problemática, las investigaciones sobre los PFAP en danza jazz de nivel superior, plantean soluciones claras en tres aspectos: el científico, el educativo y el social.

En lo científico, por supuesto los conocimientos y habilidades tácitas, adquiridos en la práctica profesional y docente. La revisión y análisis de la información existente sobre aspectos históricos, prácticos-técnicos, metodológicos y pedagógicos. Así como el intercambio de experiencias formativas con otras instituciones del medio. Posteriormente, estos tres aspectos han de servir como plataforma para rediseñar una metodología adecuada que soporte académicamente los PFAP en la formación artística profesional en danza jazz. Este documento, entonces, constituirá el primer referente teórico, práctico y metodológico, de utilidad para otras instituciones superiores de enseñanza artística, centros e instituciones y agencias

profesionales de arte (teatros, casas de cultura, compañías empleadoras, etc.); otros centros de enseñanza artística (de nivel elemental, medio y medio-superior), así como profesionales y estudiantes en general, de modo que se aborde y garantice -desde lo científico- el objeto de estudio como una necesidad urgente para su formalización desde lo teórico-científico.

En el plano educativo, los aportes del estudio son diversos. El mejoramiento y la actualización de programas, métodos, procedimientos, didácticas entre otros componentes, deben permanecer acordes con el desarrollo de esta disciplina artística a escala nacional e internacional. Esto permitirá mejorar la calidad de la formación de profesionales y elevar su nivel artístico-estético y técnico-profesional, preparándolos con eficiencia y competencia en el desarrollo del propio campo disciplinar al que pertenecen. De la misma manera, estos profesionales volitiva y efectivamente aptos, contribuirán a satisfacer las demandas de la sociedad en lo que respecta al mejoramiento y sistematización de la enseñanza artística de la danza jazz, de sus centros formativos y de sus espectáculos danzarios.

Con respecto a los actuales procesos de evaluación y acreditación de carreras y universidades por las que atraviesa el sistema universitario nacional, se impone la urgencia de la proyección y desarrollo de un estudio científico previamente diseñado y sus consecuentes resultados. Esto permitirá, establecer una apropiada relación de pertinencia como un indicador clave para la acreditación de la carrera de danza en ese contexto evaluativo-acreditativo generalizado.

En lo social, el desarrollo de procesos formativos artístico profesional pertinentes y eficientes, facultará la formación de profesionales en danza, con suficiencia y calidad, acordes a las necesidades artísticas, culturales y sociales locales. Sujetos que asuman y desarrollen la profesión y la cultura artística de la danza jazz, con entusiasmo pero también con acreditación artístico-estética. La danza en particular, y el arte y la cultura en general, requieren de profesionales de excelencia, incuestionablemente concedores técnico-artísticos tanto en el plano individual del sujeto artístico como en el macro-plano del campo artístico global, en el que, evidentemente la región se ha quedado un tanto rezagada.

Debe destacarse que, además de las consideraciones anteriormente expuestas, este estudio se inclina por establecer una relación recíproca y mutuamente productiva entre la universidad como comunidad de investigación, la sociedad y el Estado. Relación conocida como Tejido de Relaciones (Dagnino & Thomas, 2000), mediante el cual se establecen los campos de relevancia y las prioridades de investigación acorde con los problemas identificados como obstáculos para el cambio.

En esta dinámica, la participación del estado se ha hecho relevante en cuanto a la creación de un marco político adecuado para el desarrollo y fortalecimiento de las artes en el país. Es así, que en el otrora Plan Nacional de Buen Vivir, se establecieron como objetivos la ampliación de la oferta educativa universitaria para la formación profesional de artistas con categoría internacional, así como su especialización en áreas de la creación, la producción, la enseñanza y la investigación.

Por su parte, el Ministerio de Cultura, ha promovido el derecho al desarrollo del talento artístico sin discriminación, estableciendo como estrategias: desarrollar un plan de fomento de las artes (entre estas las artes escénicas); promover la formación artística de calidad mediante programas de estudio pertinentes en todas las artes; fomentar investigaciones que orienten las políticas estatales para el desarrollo del talento artístico; formar público para las artes, entre otras estipulaciones (Ministerio de Cultura del Ecuador, 2011).

Otro evento significativo en este sentido lo constituye la creación de la Universidad de las Artes (UA), en reconocimiento a la necesidad que tienen las expresiones artísticas, en la sociedad ecuatoriana contemporánea, de formalizarse. Sin embargo, la danza jazz, como género danzario particularizado y activo en el campo artístico de la danza nacional, no está considerada en la oferta académica de la UA, debido –entre otras posibles razones- a prejuicios artístico-estéticos y artístico-profesionales así como a las características informales en las que ha desarrollado su actividad.

En cuanto al plano investigativo, la UEES actualmente es el único centro en el que se oferta estudios superiores en la especialidad de danza jazz, a través de convenios para la recalificación y cualificación de su claustro docente con la Universidad de Artes de La Habana-ISA (Cuba). Así también está impulsando la realización de investigaciones, en el contexto de estudios

doctorales en convenio con el ISA, con el fin de desarrollar desde lo académico y científico las carreras en arte y sus procesos formativos y, paralelamente, dotar a la sociedad de profesionales de la danza mejor capacitados, que se inquieten por problemáticas socio-culturales como las expuestas; sujetos sociales y artísticos competentes, humanistas, con sentido de pertenencia hacia la danza y la cultura en Guayaquil.

Conclusiones

El actual incremento de la actividad artística de la danza jazz, en la cual se involucra una serie de agencias y agentes culturales y sociales dedicados al ejercicio de esta actividad, demanda un pleno desarrollo de la misma. Desarrollo y plenitud en términos de calidad, de consolidación como disciplina académica y como profesión no tradicional que emerge con ímpetu y aceptación en la comunidad. Parece muy claro que, en estos propósitos, la presencia, la acción y el activismo socio-cultural de la universidad son tan innegables como perentorios: su misión de formar profesionales artistas competentes, como el capital humano, o capital simbólico-artístico necesario para el cambio y enriquecimiento cualitativo requerido. Ese sujeto artista-estudiante universitario de danza, debe ser construido mediante procesos formativos artísticos-pedagógicos eficientes diseñados en base a previas y rigurosas investigaciones académico-científicas de carácter normativo, realizadas por profesionales del campo artístico-pedagógico como los especialistas capaces de valorarla y proyectarla hacia el futuro.

Este diseño del tipo requerido de profesional en arte, debe enmarcarse en las políticas y leyes establecidas para la Educación Superior en Ecuador, considerando las especificaciones propias de su profesión y especialidad artística. Sobre todo, se pretende desarrollar su perfil socio-humanista, que lo forme como un profesional responsable y comprometido con el desarrollo de su disciplina en la sociedad en la que se desempeña y su proyección en el campo artístico global.

Frente a este reto, el vínculo recíproco y dinámico entre universidad, sociedad y Estado es relevante en la construcción de escenarios factibles para el desarrollo de las artes y de la cultura. El Estado, como generador de políticas para el desarrollo de sectores estratégicos y proyecciones investigativas que tributen al desarrollo artístico tiene un rol protagónico si

bien casi siempre invisible. La universidad, como comunidad académica de investigación que realiza los estudios científicos pertinentes y consecuentes con las necesidades sociales, artísticas y culturales de la sociedad. Por último, la sociedad que con su necesidad de alcanzar el bienestar posible de la colectividad, genera propuestas y exigencias para la resolución de problemas de orden social, cultural y artístico.

BIBLIOGRAFÍA

Alvaréz de Zayas, C. (1995). *Metodología de la Investigación Científica*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.

Asamblea Nacional. (2 de Octubre de 2010). Ley Orgánica de Educación Superior. Quito, Pichincha, Ecuador.

Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (2 de Agosto de 2018). Ley Orgánica de Educación Superior. Quito, Pichincha, Ecuador.

CONEA. (2003). *La calidad de la universidad ecuatoriana: principios, características y estándares de calidad*. Quito: UNESCO/IESALC.

Dagnino, R., & Thomas, H. (2000). *Revista Espacios*. Recuperado el 15 de abril de 2016, de Elementos para una renovación explicativa-normativa de las políticas de innovación latinoamericanas: <http://www.revistaespacios.com/a00v21n02/11002102.html>

Delgado Aumala, A. (2011). La profesionalización de la Danza Clásica en Guayaquil. Ausencia de espacios de desarrollo profesional como ejecutante de danza Clásica. Guayaquil, Guayas, Ecuador: Universidad de Especialidades Espíritu Santo.

Férrandez Mayo. (14 de Marzo de 2011). Terpsícore y Euterpe: un correlato poético – pedagógico para la creación artística. La Habana, La Habana, Cuba.

Gálvez Periut, N. (s.f.). Cultura: dimensión humana del desarrollo.

González, V. G. (14 de Agosto de 2014). *Consejo Nacional de Casas de Cultura*. Recuperado el 10 de abril de 2016, de Procesos formativos en arte danzario: http://www.casasdecultura.cult.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=284:procesos-formativos-en-el-arte-danzario&catid=30:apuntes

Guadarrama, P. (1990). *Lo universal y específico en la cultura*. La Habana: Ciencias Sociales.

Jodar Velázquez, M. (1 de octubre de 2010). *Contribuciones a las ciencias sociales*. Obtenido de ¿La cultura y el arte o la cultura artística? binomio para el análisis: <http://www.eumed.net/rev/cccss/10/mejv.htm>

Jodar Velázquez, M. (1 de marzo de 2018). *Contribuciones a las ciencias sociales*. Obtenido de <http://www.eumed.net/rev/cccss/10/mejv.htm>

Jodar, V. M. (octubre de 2010). *Edumed.net*. Recuperado el 8 de abril de 2016, de *Contribuciones a las ciencias sociales*: www.edumed.net/rev/cccss/10/

Ministerio de Cultura del Ecuador. (9 de abril de 2011). *Políticas para una Revolución Cultural*. Quito, Pichincha, Ecuador. Recuperado el 9 de abril de 2016, de www.ministeriodecultura.gob.ec

Ministerio de Cultural del Ecuador. (2007). *Plan Nacional de Cultura*. Quito, Ecuador.

Moraes, M. C. (2007). *Complejidad, Transdisciplinariedad y Educación: Algunas Reflexiones*. Obtenido de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679503/EM_25_2.pdf?sequence=1

Parra, B. (s/f). *Plan nacional de inserción de los componentes culturales y artísticos en la educación*. Quito, Pichincha, Ecuador.

Peramo, H. (2009). *El campo artístico - pedagógico . El Campo Artístico - Pedagógico*. La Habana, Cuba.

Peramo, H. (2011). *Procesos formativos en arte. Conceptos y reflexiones*. La Habana, Cuba.

Radl, A. (2000). *La dimensión cultural, base para el desarrollo de América Latina y el Caribe: desde la solidaridad hacia la integración*. Argentina: BID - INTAL.

Rizzo, M. (20 de Agosto de 2014). *Entrevista a expertos de la danza en Guayaquil - Ecuador*. (S. Durán, Entrevistador)

Rogovsky, D., & Escudero, M. C. (2007). *Cuerpo y Danza, ¿Qué enseñamos? Questión*, 1-4.

UNESCO. (1978). *Conferencia Intergubernamental sobre las Políticas Culturales en América Latina y el Caribe*. (pág. 116). Bogota: UNESCO.

UNESCO. (1998). *La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París.

UNESCO. (1 de abril de 2016). *Cultura*. Recuperado el 1 de abril de 2016, de Cultura y desarrollo: <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/culture-and-development/>

Villalobos Monroy, G., & Pedroza Flores, R. (2009). Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. *Tiempo de Educar, año 10, segunda época, número 20.*, 275.

HISTORIA DEL ARTE IN SITU COMO APOORTE A LA IDENTIDAD CULTURAL

Mg. Victoria Rodríguez Salvatierra

El concepto de *campo intelectual* fue definido por primera vez por el sociólogo francés Pierre Bourdieu en los años sesenta, en respuesta a las argumentaciones que desconocían la relativa autonomía de este campo en su relación con el campo social englobante y, particularmente, con el campo de poder (Bourdieu, 2002). Bourdieu vislumbró, además, una relación necesaria y poco conocida hasta entonces entre el campo intelectual y el proyecto artístico o creador, en la cual trabajó temas de gran interés como la individualidad creadora, la formación de las élites intelectuales, el consumo estético, la problemática de la representación y los fenómenos educativos, por mencionar solo algunos. Sin embargo, en este estudio trata esencialmente sobre la formación y el desarrollo del sujeto de la cultura vinculado a su vez con el campo social englobante, concretamente, la relación entre cultura y sociedad a la que dedica numerosos trabajos (Bourdieu, Sociología y Cultura, 1990). De manera, que el *campo intelectual*, al igual que cualquier definición de campo en esta esfera, es un espacio de rejuego en el que participan agentes o sistemas de agentes (instituciones) en oposiciones para buscar un asentamiento y jerarquización a partir de la acumulación de un capital intelectual con un significativo peso y valor.

Es conocido que desde su teoría del *campo intelectual*, Bourdieu ejecuta un análisis de su propia producción, la que abarca áreas de la cultura artística y literaria como también de otros productos. En la misma se atiene a una concepción clasista, es decir, a cómo las prácticas sociales a través de la historia han ido clasificando o distinguiendo (de ahí el concepto de “distinción” que también asume) y legitimando estos productos desde una mirada de jerarquización y hegemonismo sociales. Así por ejemplo, habla de “alta cultura”, para referirse críticamente –aunque no peyorativamente- a la cultura elitista o la que reproduce el poder, pero al mismo tiempo asume la cultura de los marginados y subalternos como parte ineludible de una entidad cultural.

A Bourdieu, también se debe el concepto de *memoria* o *inconsciente cultural* que atañe a todas las clases, aunque se registren propuestas socioculturales diferenciadas como cultura elitista y cultura popular (Bourdieu, 2002).

Asimismo dentro de este contexto teórico, Bourdieu ubica la precisión del *campo artístico*, descrito como un campo de fuerzas propias, con una dinámica y por tanto una relativa autonomía respecto al campo social y del poder, que actúa como un espacio intermedio entre la sociedad y el arte. A partir de este presupuesto de *campo artístico* la relación entre el arte y la sociedad se complejiza y se hace potencialmente propositiva, en el sentido en que no basta con estudiar al artista y su obra en el contexto social, sino que hay que atender a todos los componentes del campo artístico, es decir, la producción, la circulación, la reproducción y el consumo del arte y de todos los bienes simbólicos.

De acuerdo con el análisis que realiza Juan Pecourt, catedrático de la Universidad de Valencia, sobre la obra de Bourdieu, el *campo intelectual*, siendo un espacio relativamente autónomo de producción de bienes simbólicos, permite una mejor comprensión de un autor o una obra (Pecourt, 2007). Pero no por esto podemos olvidar su vínculo con la sociedad, pues no por gusto Bourdieu habla de una autonomía relativa cuando se refiere a estos campos, sea el intelectual en general o el artístico en particular.

A partir de lo anterior, se puede establecer que el desarrollo económico participa—aunque ya no determina— en el engranaje de las oportunidades según la estructura social que sostiene o genera: cuando hay disponibilidad de capital financiero los individuos que se encuentran más próximos a los estratos de poder o que se ubican en lo alto de la cadena productiva, obtienen ventajas en el acceso a la vida intelectual, lo que les permite una independencia y organización de su actividad y progreso social. Estos proyectos individuales comenzaron a definirse desde fines de la Edad Media, especialmente desde el Renacimiento.

Más no fue hasta el siglo XVII que se vuelven mucho más evidentes y operativos los sectores de legitimación intelectual con el desarrollo de la clase burguesa. Entonces se configuran y multiplican los espacios para el conocimiento y la cultura, consecuentemente, se facilita la difusión y promoción intelectual y el establecimiento de un “público apto” -en el sentido “clasista” en que Bourdieu lo define- como consumidor y reproductor del modelo estético imperante. No habrá que recordar que este es el momento en que comienzan a separarse o a autonomizarse las diferentes actividades y saberes humanos, esto es, la esfera intelectual y la artística singularizadas en y desde la cultural

(prácticas simbólicas, política, económica, laboral, religiosa), proceso que forma parte de la era de la Modernidad.

Semejantes posiciones transforman las relaciones entre los campos social y artístico, volviéndolas más complejas, pero al mismo tiempo, más independientes. El campo artístico diferenciado dentro del intelectual, lograría una relativa autonomía, así como cierta diferenciación en este patrón procesual con carácter histórico y autogobernado (a veces auto-poiético) que ocurre en la plataforma sustentadora del campo, el mismo que media entre el creador y la sociedad, y en el que se da la lucha entre los agentes y la confrontación de fuerzas en busca de la posesión del capital y de la legitimidad social en última instancia.

Hay que recordar como ya en el siglo XIX el artista luchaba por ser independiente y consecuente con este principio de autonomía proclamado por la teoría del “arte por el arte” y consolidada por el Romanticismo; sujeto creador que, incluso, recurrió a espacios alternativos como el “Salón de los rechazados”, en plena era impresionista y, consiguientemente, reclamaba el reconocimiento social legitimante, lo que a su vez se correlaciona con el mercado de arte, figura del campo que se hace cada vez más presente, fuerte y determinante para el empoderamiento (utópico) del artista.

En la relación que se establece entre el creador y su obra, esta se ve intervenida por otras relaciones sociales¹⁸ las que asimismo se dan desde la postura del creador, ya no sólo como un acto de expresión-comunicación que se hace un espacio en la estructura del campo intelectual y con otros campos sino que, ante todo, participa indefectiblemente junto a otros agentes del propio campo artístico, entre los cuales se distinguen el crítico, el escritor, el editor, entre otros mediadores en la cadena arte-artista-mediadores-público .

En el engranaje de la sociedad industrial se generan ciertos dominios, como por ejemplo, de mercado (entre ellos, el mercado artístico y literario) y de comunicación que promueven una formación de profesionales, quienes en conjunto conforman una nueva “clase” (más bien una capa o sector social) de distinción social. Mas al encarar el problema de la legitimación (artístico-social y de mercado) o valoración de la obra de arte, Bourdieu antepone al

¹⁸ Néstor García Canclini las llama “relaciones sociales de producción simbólica” [N. G. Canclini: *La producción simbólica. Teoría y método en Sociología del Arte*, México, Siglo XXI editores S.A, 2006, pg. 70]

público o destinatario como un agente importante (pero no determinante) en la valoración de la producción artística y dador de su valor por sobre el mercado (algo que, evidentemente, en nuestros días no es tan así, dada la ubicuidad y hegemonismo de las comunicaciones (TV, internet.) y del mercado entre esas “distinciones” y decisiones. En tanto el objeto de arte se maneja de forma independiente, su valor estético será siempre irreducible al valor económico (Bourdieu, Campo de poder, campo intelectual, 2002).

A pesar de todo, no podemos olvidar que la sociedad global se ha entronizado desde y en una plataforma post-industrial, donde el mercado, más que los productores y destinatarios, determinan el “valor real” de los productos, incluido el arte. De modo que el contenido simbólico que los bienes y servicios culturales crean, recrean y transmiten capital simbólico, lo que permite definir el sentido de pertenencia (instantánea e inmediata) y construir, como seres sociales, nuestros propios tiempos y formas de vida (Montalvo G. , 2011).

Para Oscar Cornago Bernal, investigador del Centro de Ciencias Humanas y Sociales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Madrid, en su texto *Artes y Humanidades. Una cuestión de formas de pensar*, la manera de entender lo que se considera “conocimiento” y las formas de llegar a éste y difundirlo han ido cambiando, al igual que los modos de entender el hecho artístico y sus formas de producción y comunicación. Como parte de esto, la relación ciencia y arte está vinculada con dos grandes espacios, conocimiento y producción de la subjetividad, sobre los cuales se legitiman (y auto legitiman) las formas de poder (Cornago, 2010).

Francisco Jarauta profesor de Filosofía en Murcia, experto en Estética y Arte Contemporáneo, en su texto *La situación de las artes*, afirma que: “Es ahí donde el trabajo del arte crea nuevas extensiones, interpreta lo social y hace posible una utopía que pasa a ser el horizonte ético de toda experiencia humana” (Jarauta, 2012, pág. 39). Consideraciones, claro está discutibles por polémicas pero que de alguna manera orientan estas reflexiones. Por tanto el arte, como una práctica sociocultural y comunicativa, parte de unos contextos y de cierta configuración social, histórica y culturalmente determinadas e interviene en los procesos de organización y reorganización de lo social, tanto como escenario de configuración de discursos institucionalizados.

La Historia del Arte es en la actualidad un saber presente en el marco curricular académico destinado a la enseñanza y la formación humanística y técnico-profesional; pero también es un ámbito de investigación reclamado por la memoria cultural, la gestión-promoción socio-cultural y la necesidad de auto-legitimación que tiene la identidad artístico-cultural en sí misma.

Se sabe que dicho saber tuvo sus inicios en la antigua civilización griega, a partir del siglo IV a. C, con Jenócrates de Sición, considerado por algunos historiadores como el padre de la Historia del Arte, seguido por la historiografía de Plinio el Viejo, cuyo estilo y ejemplaridad sirvieron de motivación al historiador y artista del Renacimiento Giorgio Vasari en su texto “Vida de los más excelentes pintores, escultores y arquitectos”. Más adelante, en opinión de Farga y Fernández, hacia la segunda mitad del siglo XVIII la historiografía del arte se legitima con el texto de J. J. Winckelmann “Historia del arte entre los antiguos”, jalonando así un avance en la sistematización y especialización de este saber.

Pero es sólo a partir del siglo XIX que la Historia del arte como disciplina se institucionaliza científicamente con propuestas metodológicas que responden a concepciones filosóficas y estéticas que le sirven de base. En tal sentido Farga y Fernández (2008) recalcan que: “En ese sentido, Burckhardt con su obra *La cultura del renacimiento en Italia* (1860) y Taine con su *Filosofía del arte* (1865), establecen una primera postura metodológica, fuertemente asentada en la moda positivista del momento”.

En el siglo XX, con el impacto de las vanguardias artísticas, cuyas prácticas no sólo cuestionaron las filosofías y estéticas en uso, sino que destituyeron la Estética como discurso más que como saber para el trato con el arte por su carácter generalizador y por tanto metafísico – de ahí que elaboraron sus propias teorías o manifiestos-, y en consecuencia muchos historiadores del arte enfocaron aspectos particulares de la Historia del arte, como el estudio y análisis de las obras pictóricas del Renacimiento (la iconología con Aby Warburg y Erwin Panofsky), o la abordaron como una historia social de los productos artísticos y literarios (Arnold Hauser y otros), o como una historia de la cultura partiendo del hecho artístico y no del estudio social (Ernst Gombrich). Sobre esta cuestión Rafael García Mahiques en su texto *Iconología e Iconografía: La historia del arte como la historia de la cultura*, opina que la historia del arte tiene como objeto de estudio la creación artística situada en la historia, y que

tiene entre sus objetivos principales aproximarse a la comprensión del sentido originario que tiene dicha creación en el momento en que fue concebida; además, tratar también de comprender lo que acontece entre los hombres, en la sociedad, en virtud de la permanencia de ésta a lo largo del tiempo (García, 2008).

Podría resumirse que la finalidad de la Historia del arte es observar, comprender, analizar, interpretar, sistematizar y apreciar las creaciones artísticas, creadas por el hombre en un espacio y un tiempo concretos con la intención de transmitir el legado de la humanidad. Además para analizar, comprender y recolocar plenamente el hecho artístico la Historia del arte estudia la perspectiva histórica y la perspectiva artística, de forma tal que se pueda realizar una lectura de los componentes de la obra de arte y de las circunstancias históricas que la rodearon.

Como se observa a través de los autores antes mencionados, entre otros, junto a las definiciones de su objeto también se han propuesto diversos enfoques metodológicos: biografías de artistas (Vasari), historia de los estilos y de las formas (Pijoán), contenidos iconográficos e iconológicos (Panofsky), sociología del arte (Hauser), ontología cultural (Gombrich), psicoanálisis e historia. La integración de estos enfoques puede conducir, asimismo tanto al análisis de tipo fenomenológico de la obra de arte como al conocimiento del denominado contexto histórico (historicista, sociologista) en el que aparece la obra de arte.

La Historia del Arte no puede ser estudiada como el mero binomio del artista y su obra; ni siquiera en la relación de este con el llamado “contexto social”, sino que tiene que ser abordada desde el campo artístico, con todos sus agentes internos, y en su compleja relación con los otros campos de la sociedad englobante. Es decir, el arte, a través de su historia, debe estudiarse con un enfoque y operatoria holísticos (INDEC, 2003). Por lo que, a los aspectos considerados a tener en cuenta para el estudio de la Historia del arte, habría que agregar el componente cultural y social.

Así mismo Gombrich apunta una cuestión metodológica importante: la doble visión, la de los contemporáneos, para los cuales produce el artista en última instancia, y la de los que observamos desde una mirada actual, Desde esta perspectiva, pues, se debería entender que a lo largo de la historia de la

humanidad el hombre ha interactuado con el legado precedente, y a medida que las civilizaciones y los pueblos concretos empezaron a tener conciencia de sí mismos aprendieron a valorar la importancia de sus heredades, luego, aquellos legados históricos llegaron a significar simbólicamente y artísticamente, convirtiéndose en objetos merecedores de conservación, y de ser estudiados aunque a menudo, en este periplo, escasos o torpemente conservados y enriquecidos, re-interpretados, re-citados y casi nunca reivindicados.

Todo esto conduce a reconsiderar el carácter necesariamente integrador de saberes que dotan a esta disciplina de un sesgo interdisciplinario y transdisciplinario: Puesto que el estudio de la Historia del arte demanda y proporciona un horizonte amplio que incorpora la multi-dimensionalidad de la realidad social, cultural e histórica. Consecuentemente, el conocimiento, en tanto resultado, se aviene con el devenir, el funcionamiento y la complejidad misma de los procesos que rigen el funcionamiento de sociedades pasadas y las expectativas contemporáneas a nivel mundial, regional, nacional y local. Con lo cual se promueve y reactiva la capacidad de interpretar y analizar la realidad diversa, pero, así mismo, de facto, se alienta el respeto por la diversidad de pensamiento, de inter-comunicación, de cosmovisión y de saberes. Por otro lado, se potencia una real y mejor comprensión de la interacción social económica, política y cultural del mundo actual. Por supuesto todo este algoritmo demanda también un replanteo de enfoques, de herramientas y de epistemología en tanto posturas críticas –y hasta muy críticas- ante la historiografía, la historia y la historiología del arte y la sociedad que nos subsume.

Por demás, habrá que subrayar que la Historia del Arte, su utilidad y su necesidad instrumental o su estudio, tiene un rol importante y proporcional al nuevo (actual) interés por su socialización, o en su protagonismo en el campo de la investigación y en la re-transmisión de conceptos, de enfoques, de expectativas tomando el pulso de la cultura de su entorno, para dinamizar y participar de su carácter universal como factor primordial en la promoción cultural, en la demanda del conocimiento, en la conservación y gestión del patrimonio artístico.

Según el catedrático español Plazaola (2015) en su texto *Modelos y Teorías de la Historia del Arte*, la Historia del Arte debe ser una disciplina que logre que el estudiante se percate de la dimensión y de la complejidad

constructiva de las obras de arte, que le enseñe a situarlas en un espacio y en un tiempo determinado, que le enseñe a relacionarlas con otras actividades creadoras y culturales, que le enseñe a distinguir lo que es continuidad y diferencia, lo que es tradición e innovación, ayudando a descubrir en ese caos de testimonios del pasado un ordenamiento objetivo. Se pudiera añadir que no sólo debe sustentarse en una razón cognitiva, sino también valorativa, es decir, debe enseñar a valorar y apreciar sus productos tanto como el valor de este aprendizaje para su formación como ser humano y ciudadano.

Todo ello se explica porque la Historia del Arte, como estudio interrelacionado con otros saberes en el cual no falta el componente subjetivo, permite comprender de forma más integral los fenómenos sociales que han ido constituyendo la cultura y las identidades locales, o foráneas. Por lo mismo, al encarar la Historia del arte no se puede desconocer los profundos cambios que actualmente caracterizan la cultura y que exigen una reflexión acerca de la identidad local ante la presencia (positiva y negativa) de la globalización. Luego, hay que replantearse la conveniencia (o no) de preservar -y en determinados casos recuperar- las tradiciones que componen el patrimonio heredado acercando la sociedad a su arte, a su cultura y a sus tradiciones.

La nueva Historia del Arte tiene como objeto ámbitos de claro interés sociocultural, como es el caso de la protección y la tutela del patrimonio cultural, con lo que aporta saberes y reflexiones teórico-instrumentales fundamentales para la acción protectora la que se sustenta en la contribución científica indispensable en la intervención y protección de núcleos históricos y en el desarrollo del planeamiento urbano general, previendo los principales factores sociales, económicos y culturales.

Respecto a la democratización por la intervención del arte en los espacios públicos y su interacción con el sujeto social, más que con el individuo perceptor convencional de arte, Alain Snyers, graduado de la Escuela Superior de Artes decorativas de París, tiene la siguiente idea: “La calle se reconoce como lugar de expresión legítima que de facto se convierte en el punto de encuentro con los diferentes públicos” (Snyers, 2012, pág. 161). Es decir que en el espacio público en el cual interviene el arte de acción y las actuales tendencias del arte activista se libra la contienda por alcanzar niveles de heteronomía concretados en objetivos sociales culturales e ideo-políticos.

De acuerdo con todo lo referido hasta aquí, entonces, se pudiera resumir que a través del estudio de la Historia del arte se ofrecen herramientas útiles en el proceso formativo (ético-estético, humanístico, profesional y ciudadano) de cualquier sujeto, y no sólo del artista como común y limitadamente se ha supuesto; con lo que se propicia asimismo la comprensión real de la interacción social-económica, política y cultural de un determinado colectivo social y cultural. Claro está, con la aplicación de estrategias prospectivas e indagatorias, de evaluación y estimación críticas, de análisis y síntesis que fomentan actitudes exploratorias y creativas para encontrar soluciones factibles a problemas y conflictos actuales como parte de un aprendizaje activo, sí, también, de la Historia del Arte.

Plazaola (2015) advierte y previene que en una época en la cual los programas universitarios han sido invadidos por la tecnología, se habla del riesgo que corre el hombre y la sociedad del futuro si se marginan los estudios humanísticos, tales como la Historia del Arte. El riesgo de una deshumanización persiste aunque se mantengan en el programa asignaturas “humanísticas” si no se utiliza una acertada metodología para su aprendizaje (Plazaola, 2015). Se pudiera añadir que el riesgo puede aflorar asimismo en los intersticios de un anti-humanismo y hasta de un a-humanismo, emergentes en las dificultades y/o deficiencias metodológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Arte (junto a otros saberes filo-humanistas).

Así, de esta manera, en promover la creatividad-creación, el desarrollo y la transmisión-difusión de la ciencia, de la tecnología y de la propia cultura (artística) sustentados en el patrimonio (histórico, artístico tanto como su praxiología) y no menos la llamada “espiritualidad” o sensibilidad de época y lugar, en ello precisamente se puede reconocer el mega-objetivo de un saber cómo la Historia del Arte, con la apelación, claro está, a las reconocidas *técnicas de la información y la comunicación* (TIC). Todo lo cual no descuida, por obvio, su objetivo prístino, o sea, los análisis, la hermenéutica y la axiología crítico-estimativa y jerarquizante de la producción y los consumos artísticos, gestualidad que, como se sabe, singularizan la Historia del Arte en su discurso.

En consecuencia, esta investigación se inserta en este objetivo, al proponer el estudio de la Historia del arte como un conocimiento básico y problemático en la formación humanista del profesional en cualquiera de las especialidades científicas, técnicas, teóricas o propiamente humanistas o del

campo intelectual, particularmente artístico. Pero al mismo tiempo se propone una metodología -más bien una sinergia- no vamos a decir “adecuada” sino -en lo posible- en correspondencia con las realidades y sus demandas específicas. Con la advertencia de Plazaola, en este caso se ha concebido la Historia del arte en su arista académico-docente como un aprendizaje interactivo *in situ*, que implica la valoración del patrimonio nacional, específicamente del Ecuador en este caso, en particular del que atesora, casi siempre invisibilizado de la ciudad de Guayaquil.

El patrimonio es un tema de permanente y creciente interés –de la modernidad ilustrada a la actualidad- que está presente en diversos ámbitos, ya sean de carácter cultural, social o educativo. Actualmente los conceptos e instrumentalidad de patrimonio (así como de lo patrimonial) se han reconstruido en el contexto de una cultura más mediática y globalizada. El patrimonio ha devenido a su vez un elemento de consumo y un instrumento educativo y hedónico (recreación y turismo). Por lo que corresponde a las instituciones de carácter público, a la sociedad civil y a las mallas curriculares educativas encargarse de la difusión, del reconocimiento de su valor formativo y de las potencialidades de lo patrimonial.

En el Ecuador la nueva Ley Orgánica de Educación Superior incentiva la enseñanza de las profesiones artísticas y de otros oficios relacionados con la cultura, la valoración de la memoria social, del patrimonio cultural, el desarrollo de la vocación y la sensibilidad artística y creativa de las personas de todas las edades. Se parte de la necesidad de reconocer y a la vez comprender y encarar, de forma integral los fenómenos socio-culturales que han ido construyendo la cultura e identidad nacional. Con todo, a pesar de la importancia del patrimonio natural y cultural que traducen estas disposiciones, a juicio de Echeverría et al, en el país se observa aún un lento proceso respecto al conocimiento, la conservación, la preservación, la puesta en valor, sus usos sociales, la educación y la difusión del patrimonio, debido a las políticas culturales estatales y a la necesidad de un sistema nacional de instrucción y educación identificado con lo autóctono (Echeverría & Echeverría, 2012).

El objetivo educativo y cultural de los estudios de Historia del Arte en la formación general del estudiante está encaminado a propiciar una experiencia enriquecedora, aunque con utilidad instrumental, ya que el arte además de portar y aportar valores y experiencias únicas puede también contribuir a la

educación del hombre con competencias y habilidades como pocos otros ámbitos educativos pueden ofrecerlo

Se sabe que las imágenes artísticas en todas las culturas han sido utilizadas como formas simbólicas de conocimiento del entorno social tanto como de identidad personal. Es así que José Martín Martínez, profesor titular del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Valencia, destaca la importancia de entender el lenguaje de las imágenes como (entidades) seres conscientes, ya que en una sociedad tan saturada visualmente ejercitar la capacidad para leer imágenes, a través del arte puede resultar de gran utilidad práctica (Martín, 2007).

Por otra parte, como lo menciona Peramo en su texto *¿Cómo enseñar la Historia del Arte?*, actualmente hay que lidiar con los retos de un acercamiento diferente al arte (su ontología, su formalización y consumos). No se trata meramente de una especulación en abstracto sobre el arte, se trata de dialogar con el objeto artístico concreto en paralelo con el proceso creativo, su materialidad y efectos, pues aun hoy en la era de la comunicación digital, una imagen no puede sustituir la obra misma (Peramo, 2012). Claro está, habrá que completar esta reflexión de Peramo con las antológicas y aún ejemplares inflexiones de Walter Benjamin sobre reproductibilidad, aura, huella y exhibicionismo de la obra de arte y de su reproductibilidad técnica; aunque también, por supuesto con el hecho mismo –y su naturaleza– de la imagen (que no sólo el arte) digital.

Tomando en cuenta este criterio de orden metodológico, meta-objeto de indagación que se expone en este ensayo es la formulación de una Historia del Arte *in situ*, con toda su complejidad, con todas sus dificultades operatorias y teóricas, con la pretensión de que el ciudadano ecuatoriano, sobre todo el guayaquileño, no pase como inadvertidos sus herencias patrimoniales artístico-culturales. En ello le va, como se ha visto, su reconfiguración humanística y revalidación identitaria.

Aun cuando en Ecuador la nueva ley de educación hace énfasis en rescatar la historia nacional, se estima asimismo pertinente esta dirección investigativa ya que, en los diseños de los procesos formativos concretos no se llega a incorporar la Historia del Arte y la cultura desde la perspectiva integradora que antes se ha fundamentado aquí.

A través de la práctica docente de la autora de este ensayo, se ha detectado entre los estudiantes no sólo cierto desconocimiento sino notable desinterés por el valor del patrimonio guayaquileño y ecuatoriano en general. Hay que reconocer que a pesar de que la ciudad de Guayaquil se ha convertido en un importante centro de referencia nacional para la música, el teatro, el cine, la danza y las artes visuales, así como el Ministerio de Cultura y Patrimonio, a través de su agenda cultural, promueve el reconocimiento y la valoración del patrimonio artístico organizando eventos culturales a nivel nacional e internacional, aún hay mucho por realizar para que la sociedad guayaquileña aprecie y valore su propio arte. La formación de los jóvenes dentro en estos valores puede de esta manera contribuir a diseminarlos en sus ambientes familiares, sociales y profesionales. Al respecto traemos la siguiente observación de la Dra. Hortensia Peramo, profesora de Historia del Arte en la Universidad de las Artes de Cuba, en su texto sobre procesos formativos en arte, donde afirma:

La formación del individuo transita desde lo más cercano y tangible, la familia, hasta lo más lejano e intangible, la sociedad, pero a sabiendas que ninguno de estos agentes (familia, escuela, sociedad) sustituye al otro, pues cada cual tiene su parte y grado de incidencia, mayor o menor, transitoria o permanente, en las diferentes y en determinadas fases del proceso. También hay competencia entre ellos, pues no siempre estamos ante una triada armónica y orgánica, y donde no debemos olvidar la presencia e incidencia del grupo, agente inmediato donde cada individuo está ubicado, con el que interactúa como instancia inmediata y donde para él se concreta o se hace tangible o visible “la sociedad” (Peramo H. , 2011, págs. 4-5).

Se sabe que de la misma manera que el individuo recibe, también aporta a esos espacios donde se inserta y desenvuelve.

Por lo tanto, se detectan ciertos criterios institucionales que no asumen ni admiten como arte algunas producciones que, desde una perspectiva artístico-cultural integradora -y más actual-, se debe incorporar como parte de un estudio sistematizado de nuestra Historia del Arte. De esta manera, se estima necesario que, además de realizar una investigación para concebir esta disciplina sobre las bases conceptuales expuestas, se hace necesario elaborar un modelo didáctico de aprendizaje de la Historia del Arte, utilizando como recurso el patrimonio artístico *in situ* – lo cual implica un aprendizaje

particularizado del arte ecuatoriano-, concebido a través de un aprendizaje activo y eficiente en cuanto a la contribución, a su valorización, difusión y preservación. Esto último está en concordancia con el nuevo Reglamento de Régimen Académico en el Ecuador, que demanda desarrollar una educación centrada en los sujetos educativos, promoviendo el desarrollo de contextos pedagógico-curriculares, interactivos, creativos y de construcción innovadora del conocimiento y los saberes.

Finalmente, se hace necesario estimar que esta arista formativa de la Historia del Arte *in situ* se inserta en el llamado discurso decolonial que en la actualidad desarrollan muchos estudiosos latinoamericanos de la cultura; los que, en el contexto del fenómeno mundial de la globalización cultural, demandan la construcción de los saberes desde la propia identidad e idiosincrasia latinoamericanas.

Se ha propuesto los Estudios Visuales, según postulados postcoloniales o eurooccidentales de vanguardia (José Luís Brea, Regis Debray y Umberto Eco entre otros adelantados), donde, por ejemplo, Mathew Rampley afirma (aunque un tanto absoluto y polémico) que “sólo el paradigma de los estudios visuales puede permitir un compromiso con la producción global de imágenes y representaciones” (Rampley, 2011, pág. 56); criterio que, al parecer, no se pliega a una “limitada” Historia del Arte marcada por las huellas de sus orígenes eurocéntricos. El estudio del legado cultural del pasado a través de sus más logradas obras (también de muchas otras obras no paradigmáticas en la particularidad de cada una de ellas sino en su carácter y testimonio de “estado de época”) ofrece el privilegio de conocer lo mejor (y hasta de lo no tan “mejor”, por qué no) y lo esencial que ha sido y puede ser el ser humano como sujeto agente y paciente de identidad cultural.

En Ecuador, principalmente en la ciudad de Guayaquil, existe un importante patrimonio museístico (artístico, patrimonial, cultural) que, a pesar de ser aprovechado por las instituciones culturales, aún no ha logrado ser lo suficientemente difundido para que todos sus ciudadanos identifiquen, dialoguen y valoren su patrimonio histórico, artístico y cultural.

El siguiente cuadro sintetiza una muestra de los principales museos de Guayaquil que pueden ser utilizados como espacios y recurso didácticos para difundir la Historia del Arte ecuatoriano y apuntar hacia una formación integradora y humanista.

| MUSEOS | COLECCIÓN |
|--|---|
| Museo Municipal | Historia de la cultura y el arte en la Costa ecuatoriana desde la Época Prehispánica hasta el siglo XX. |
| Museo Nahim Isaías | Arte de la Época Colonial del Ecuador (Pinturas y esculturas de los siglos XVI-XIX). |
| Museo Antropológico y de Arte Contemporáneo. | Cultura y arte de la Época Prehispánica y Arte Contemporáneo. |
| Museo de la Casa de la Cultura Núcleo del Guayas. | Obras arqueológicas de las culturas Prehispánicas de la Costa. |
| Museo Presley Norton | Obras arqueológicas de las culturas Prehispánicas del Ecuador. |
| Museo de la Música Popular Guayaquileña Julio Jaramillo. | Breve historia de la música guayasense en el siglo XX. |

Cuadro No. 1¹⁹ Principales Museos de la ciudad de Guayaquil que exponen Arte Ecuatoriano.

El museo, como entidad y práctica institucional, está inserto en un contexto social dado que se integra y se proyecta a la instrucción formal e informal. Es importante promover diálogos culturales con la comunidad para instrumentar y viabilizar la participación de los museos. De tal manera, así, fortalecer el museo como institución para que responda a necesidades conceptuales, espirituales, didácticas y técnicas con el propósito de gestionar, conservar y divulgar el legado histórico-cultural que hace parte de la identidad cultural local-regional. Asimismo, a juicio de Rodríguez y Ramírez, en la actualidad los museos representan intercambios de experiencias y conocimientos que dependen de una constante gestión educativa, didáctica y sobretodo de acceso a los productos culturales y patrimoniales (Rodríguez & Ramírez, 2015).

¹⁹ Cuadro realizado por la autora de este ensayo.

Conclusiones

El Estado tiene un papel protagónico en la promoción y salvaguarda del derecho a la cultura, pues constituye uno de sus deberes sociales fundamentales. A partir de los años setenta, con la emergencia de nuevos giros y perspectivas socio-culturales, con nuevas agendas, demandas y una creciente y renovada presencia en la escena público-política, así como los ciclos de expansión y la crisis de los sectores medios se refractan en una inédita diversificación-masificación de los consumos culturales, estimulando la emergencia y protagonismo de colectivos urbanos, tanto de producción como de divulgación y de consumos, de sentidos inéditos o renovados, de sorprendente auto-reconocimiento y auto-satisfacción. Luego, las políticas culturales de Estado que no estuvieran a tono con estas necesidades (malestar cultural), cuando menos, estarían rezagadas sino obstaculizando un proceso natural e irrefrenable.

Por otro lado la crisis integral (socio-económica, socio-cultural, ética, ecológica, de la representación) a finales de los noventa e inicios del siglo XXI, las migraciones masivas, el aumento de los intercambios culturales, la expansión de nuevas tecnologías de la comunicación y el mercado generaron una diversidad y complejidad inusitadas en la reconfiguración de matrices de opinión, de nueva sensibilidad y, sobre todo, de una nueva subjetividad franca y potencialmente expectantes pero también de uniformidad, de enajenación y de acriticismo en muchos casos. En estas retículas y procesos culturales a la deriva, pudiera creerse que ciertos patrones etnoculturales, ideológicos, etarios, clasistas y hasta de estilos de vida definen y determinan este entramado, pero sólo participan –en última instancia- como performática socio-cultural retroactiva. Así, las estrategias de apropiación, de reproducción-representación, de intercambios y consumos de los productos culturales generados por la sociedad capitalista (capitalista o no) y las hegemonías intelectuales (entre otras también la intelectualidad y el pensamiento político) por parte de ciertos sectores populares (urbanos), re-produce (y recicla) expande una serie de valores simbólicos (muchas veces pseudo-valores o cuasi-valores) que se teatralizan y proyectan con nuevos sentidos, más de adscripción (moda) que de pertenencia. En este *estado de cosas* de la cultura, el arte y la Historia del Arte se ven asimismo involucrados.

Según Jarauta (2012) en su texto *La situación de las Artes*, opina que:

Si el problema de la identidad ha ocupado un lugar central en las preocupaciones del arte a lo largo de las últimas décadas, ha sido por resultar una de las matrices más complejas a la hora de abordar en un contexto globalizado la especificidad de las culturas particulares y estrategias de afirmación o resistencia (Jarauta,2012, p. 38).

Junto a los imaginarios tradicionales sobre identidad ecuatoriana y la emergencia de nuevos sentidos de autopercepción local, el país presencia en la actualidad la emergencia de un rico, contradictorio y complejo proceso de fractalización de las identidades junto al fatum (no siempre trágico) de la globalización, que sobrepasa los lindes, prejuicios y expectativas de lo endo-cultural o de etnias-culturas.

La enseñanza de la Historia del Arte en el Ecuador, debería garantizar una formación holística para alcanzar (pretender) una cultura general cuya necesidad y urgencia siguen siendo primordiales. El conocimiento -y la instrumentalidad- de la Historia del Arte *in situ* se hacen indispensables para una formación ciudadana integral, basada en la apropiación del mundo como parte de una identidad real (no programada ni mucho menos manipulada por ningún poder). Para ello sería útil promover el desarrollo de la investigación, el análisis crítico y la documentación de tradiciones y expresiones culturales propias y/o recién incorporadas, para proyectar así la estratificación o palimpsesto cultural, el talento artístico y el *ethos* espiritual del ecuatoriano a través del diálogo (incluyendo, por supuesto, sus disensiones), de la socialización del conocimiento de las culturas locales y el desarrollo de un sentido genuino –si posible- de antigüedad lugareña. Tareas, todas ellas, con el interés de revalorizar la conservación, re-potenciación y *continuum* cultural en proceso inconcluso, abierto, de lo que pudiera llamarse la *ecuatorianidad* (museable o no).

Dada la creciente importancia del análisis de la imagen en los estudios inter y transdisciplinarios de la historia de las culturas y del Arte debería ocupar un lugar central en la formación básica del estudiante de letras y ciencias humanas. Obvia subrayar que es ya el momento de analizar la urgencia de asumir científica y responsablemente el estudio de la Historia del Arte que concierne a Guayaquil para que, entendiendo lo que hemos sido, logremos hacernos entender en lo que seremos.

BIBLIOGRAFÍA

- Académico, R. d. (2015). *Reformas al Reglamento de Régimen Académico*. Obtenido de <http://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2015/01/Reformas-al-reglamento-de-régimen-académico.pdf>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo S.A.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Tucuman: Su Impres S.A.
- Cornago, O. (2010). Artes y Humanidades. Una cuestión de formas (de hacer). *Telefondo revista de teoría y crítica teatral*.
- Currie, G. (2012). *Arte & Mentes*. Madrid: Cofás S.A.
- Danto, A. C. (2011). *El Abuso De La Belleza*. Madrid: Espasa Libros, S. L. U.
- Echeverría, J., & Echeverría, C. (2012). Leyes, Instituciones y Educación en Patrimonio. La experiencia de la República del Ecuador. *SARANCE*.
- Farga, M. d., & Fernández, M. J. (2008). *Historia del Arte*. México: Pearson Educación.
- García, G. (2008). *Iconología e Iconografía. La Historia del Arte como la Historia de la Cultura*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- INDEC, I. N. (2003). Marco Curricular. Programa de Bellas Artes. Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, inc.
- Jarauta, F. (2012). La Situación de las Artes. En O. B. Habana, *Prácticas Artísticas e imaginarios Sociales* (págs, 38, 39). La Habana Cuba. Cúpulas.
- Ley Orgánica de Educación Superior, L. (2010). Obtenido de <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2013/10/loes1.pdf>
- Marco, E., & Otero, J. (2012). *El Discreto Encanto de la Cultura*. Barcelona: Ariel Editorial Planeta.
- Martín, J. (2007). ¿Para qué estudiar Historia del Arte en la Universidad? Por unas humanidades visuales. *Revista Ars Longa*. No. 16.
- Montalvo, G. (2011). Economía de la cultura: la relación entre cultura, economía y desarrollo. *ponencia*, 5-8.

Muñoz, V. (2012). Arte estable, arte emergente y la incompatibilidad fundamental. . en o. b. habana, *prácticas artísticas e imaginarios sociales*, 147-151. La Habana: Cúpulas.

Pecourt, J. (2007). El Intelectual y el Campo Cultural. Una variación sobre Bourdieu. *Revista Internacional de Sociología* , 23-37.

Peramo, H. (2009). *El Campo Artístico - Pedagógico*. La Habana, Cuba.

Peramo, H. (2011). Procesos formativos en arte. Conceptos y reflexiones (págs. 4-5) La Habana.

Peramo, H. (2012). ¿ Cómo enseñar la historia del arte? en O. B. Habana, *prácticas artísticas e imaginarios sociales*, 285- 290. La Habana, Cuba: Cúpulas.

Plazaola, J (2015). *Modelos y Teorías de la Historia del Arte*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Rampley, M. (2011). La Cultura Visual en la Era Poscolonial: El Desafío de la Antropología. *Cúpulas*.

Rodríguez, V., & Ramírez, V. (2015). Una propuesta para el conocimiento y valoración del Patrimonio Cultural de la ciudad de Guayaquil . *RES NON VERBA*, Vol.5, No.2, 143-152.

Romeu, V. (2011). Artye y Reproducción Cultural. *Época II. Vol. XVII*, 113-139.

Snyers, A. (2012). Arte urbano: un género artístico democrático. los 70, su década de referencia en O. B. Habana, *prácticas artísticas e imaginarios sociales* (pág. 161). La Habana.Cuba: Cúpulas.

Sylva, E., Oviedo, A., & Moncada, M. (2011). *Políticas para una revolución cultural*. Quito: Ministerio de Cultura del Ecuador.

Este libro brinda al lector cuatro propuestas de valoración múltiple, desde la experiencia científico-laboral y artística-estética de las autoras, sobre los procesos formativos en la enseñanza del arte en el nivel universitario. Belkis Hudson se inserta en el El campo artístico-pedagógico musical. Un análisis de su estructura y evolución en la ciudad de Guayaquil; Ada Gonzáles propone Los procesos y competencias académico-formativos de la danza sesgados por los problemas sociales del arte; Silvia Durán examina los Roles de los procesos formativos artístico-pedagógicos de la danza jazz en Ecuador y Victoria Rodríguez con Historia del arte in situ como aporte a la identidad cultural.

La enseñanza-aprendizaje del arte, requiere ser planteada como problema de conocimiento didáctico-metodológico, para su desarrollo académico-científico y consolidación como profesión no tradicional que emerge con ímpetu y aceptación en la comunidad. La universidad como instancia formativa de profesionales competentes, debe emprender rigurosas investigaciones de carácter normativo, que construyan la base académica-científica sobre la cual se desarrollen procesos formativos artísticos-pedagógicos eficientes, pero además, dentro de esta formación se consideren aspectos significativos que permitan a los profesionales interactuar en la resolución de problemas sociales inherentes al campo artístico al que pertenecen.



**Centro
de Investigaciones**



 uees_ec

 universidadesspiritusanto

 www.uees.edu.ec

 Km. 2,5 La Puntilla,
Samborondón

ceninv@uees.edu.ec

Teléfono: (593-4) 283 5630 Ext: 178 - 150