



NARRATIVAS AUTOETNOGRÁFICAS DE PROCESOS FORMATIVOS EN ARTE Y DISEÑO

VOLUMEN I

Misael Moya Méndez
COORDINADOR

Narrativas autoetnográficas de procesos formativos en arte y diseño

VOLUMEN I

Misael Moya Méndez

(coordinador)

Arleti María Molerio Rosa

Esteban Teodoro Torres Díaz

Jonnathan Andrés Zhindón Duarte

Carlos Felipe Hernández Sarmiento

Fabiola Virginia Rodas López

Felipe Andrés Ochoa Guerrero

Pablo David Encalada León

Ximena Janneth Moreno Ríos

María Emilia Acurio Vintimilla



Esta obra de la Editorial Universitaria Samuel Feijóo ha sido evaluada y aprobada para su publicación por pares académicos especializados con grados científicos de doctores, mediante un proceso de arbitraje a ciegas.

© Misael Moya Méndez (coord.)

© Arleti María Molerio Rosa, Misael Moya Méndez, Esteban Teodoro Torres Díaz, Jonnathan Andrés Zhindón Duarte, Carlos Felipe Hernández Sarmiento, Fabiola Virginia Rodas López, Felipe Andrés Ochoa Guerrero, Pablo David Encalada León, Ximena Janneth Moreno Ríos, María Emilia Acurio Vintimilla, 2024

© Sobre la presente edición: Editorial Feijóo, 2024

ISBN: 978-959-312-646-5



Licencia: Atribución-NoComercial-SinDerivadas CC BY-NC-ND

Colección: Monografías Científicas | Edición: Miriam Artiles Castro |
Editorial Feijóo: Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Carretera
a Camajuaní, km 5 ½, Santa Clara, Cuba

Índice

Preámbulo | 5

Narrativas autoetnográficas de procesos formativos en arte y diseño, como primer corpus de referentes multidisciplinares contextualizados. *Misael Moya Méndez* | 6

[1981-2000] **Relato de formación técnica, tecnológica y de grado en música (Cuba, 1981-2000).** *Arletí María Molerio Rosa* | 15

[1983-1987] **Relato de formación técnica en artes plásticas (Cuba, 1983-1987).** *Misael Moya Méndez* | 30

[1991-1996] **Relato de formación de grado en diseño (Ecuador, 1991-1996).** *Esteban Teodoro Torres Díaz* | 43

[2004-2008] **Relato de formación de grado en diseño de interiores (Ecuador, 2004-2008).** *Jonnathan Andrés Zhindón Duarte* | 50

[2004-2008] **Relato de formación tecnológica en música (Ecuador, 2004-2008).** *Carlos Felipe Hernández Sarmiento* | 56

[2004-2011] **Relato de formación de grado en artes visuales (Ecuador, 2004-2011).** *Fabiola Virginia Rodas López* | 66

[2009-2015] **Relato de formación de grado en diseño de interiores (Ecuador, 2009-2015).** *Felipe Andrés Ochoa Guerrero* | 79

[2013-2017] **Relato de formación de posgrado académico (doctorado) en música (Estados Unidos, 2013-2017).** *Pablo David Encalada León* | 84

[2016-2020] **Relato de formación de grado en artes visuales (Ecuador, 2016-2020).** *Ximena Janneth Moreno Ríos* | 92

[2017-2018] **Relato de formación de posgrado académico (maestría) en teatro (Reino Unido, 2017-2018).** *María Emilia Acurio Vintimilla* | 107

De los autores | 115

Preámbulo

El presente volumen es resultado colectivo de un proyecto de la Facultad de Artes de la Universidad de Cuenca, convocado por el Grupo de Pedagogía del Arte y desarrollado de septiembre de 2023 a noviembre de 2024. En él participaron miembros del grupo y otros docentes atraídos por la metodología de trabajo y el objetivo propuesto.

Concebimos esta primera entrega como el comienzo y estímulo de otras futuras, que permitan reunir un conjunto verdaderamente representativo de relatos autoetnográficos, conformadores de un dossier amplio, diverso y rico en posibilidades científicas. Los trabajos, seleccionados y presentados tras un cuidadoso proceso evaluativo, centran procesos de estudios académicos formales puramente artísticos (nunca teóricos): principios que confieren homogeneidad al conjunto.

El resultado hará posibles varios empeños posteriores, todos dentro de la línea de investigación número 3 de nuestra facultad, “Nuevas didácticas para la formación en las artes y el diseño”, a la que tributan también asignaturas y proyectos de los programas de estudio de nuestras cinco carreras, varias maestrías desarrolladas y/o en funcionamiento, y la *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*; de manera que empiece a consolidarse un área de trabajo cultural y científico de nuestro claustro académico.

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN DE LA FACULTAD DE ARTES (DIFA)
Universidad de Cuenca, Ecuador

Narrativas autoetnográficas de procesos formativos en arte y diseño, como primer corpus de referentes multidisciplinares contextualizados

Misael Moya Méndez

La pedagogía del arte discurre a través de dos grandes campos de acción: la *formación artística*, volcada a generar pintores, escultores, músicos, cantantes, escritores, actores, bailarines y demás especialistas afines; y la *educación artística*, a veces denominada *educación estética*, por promover una conducta ética (el bien) al calor de experiencias esencialmente estéticas (lo bello), sobre los principios de “educar para el bien y la belleza” o el de “enseñar a sentir” (Estévez, 2011, 2015). Aunque esta última se desarrolla principalmente a lo largo de los niveles de la enseñanza primaria, secundaria y del bachillerato, tiene también manifestaciones paralelas en los procesos formativos de artistas.

La formación de artistas acontece en un entramado complejo: se ejercitan expresiones de praxis diversas con un acervo histórico-cultural dilatado en el tiempo, en medio de un incesante rejuego de continuidad y ruptura, recurrente y dialéctico; se procede con una riqueza informativa en pocas disciplinas alcanzada, con un manejo de lenguajes múltiples que exige pericia; y se entabla una relación profundamente emocional, subjetiva, con productos tangibles e intangibles generados mediante métodos creativos inter- y transdisciplinares por excelencia, donde la “objetividad” de toda mirada necesita de un entrenamiento muy especial por sus inconvenientes múltiples. Por ello, la pedagogía de las artes requiere del empleo de saberes teóricos y procedimentales bien específicos, propiciadores de un aprendizaje significativo adaptado a cada uno de sus campos de acción, en consonancia con los presupuestos de la investigación formativa, a la que se reconoce “su esencia pedagógica y su incidencia en la formación de competencias” (Turpo et al., 2020: 3).

Sin embargo, no todos los procesos formativos se desarrollan bajo similares presupuestos ni condiciones. De hecho, son perceptibles notables diferencias de una institución a otra, y de una nación o región a otra (inspiradas en diversos paradigmas teóricos y metodológicos), sin que las sistematizaciones al respecto,

aún escasas, arriben a conclusiones de la mayor utilidad académica. De la incesante experimentación didáctica en las artes cuentan más experiencias coyunturales y sincrónicas (ensayos y propuestas), que testimonios que propicien evaluaciones en diacronía de la efectividad de las diversas prácticas, tan necesarias hoy día, cuando, por ejemplo, se intenta dar prioridad a muy específicas teorías del conocimiento (con sus consiguientes escuelas psicopedagógicas) en cualquier ámbito educativo, desde posiciones acríticas que no consideran ni los resultados históricos de sus implementaciones (logros y limitaciones) ni las especificidades de las distintas áreas; por no mencionar las modas que llevan a incluir de manera forzosa contenidos que ni siquiera armonizan, enriquecen ni tributan al perfil y ejercicio de una determinada profesión. Frente a muchas de estas tendencias negativas actuales, solo quedaría exhibir las sistematizaciones de las distintas tradiciones profesionales, que podrían casi “hablar por sí solas”.

De ahí la importancia de recuperar experiencias, e incluso de comparar y evaluar procesos contextualizados de formación artística, con una finalidad transformadora encaminada a la aceptación, establecimiento y sistematización de las mejores prácticas académicas. Pero al respecto se presentan dos obstáculos significativos: la ausencia de la sistematización teórico-metodológica antes apuntada, y la de un corpus abierto a los más diversos abordajes disciplinares, que favorezca las discusiones científicas y didácticas en un entorno favorable a la sistematización misma.

Para la conformación de un corpus abierto a tan disímiles observaciones científicas, sería lógico recurrir a la documentación narrativa, especialmente en su versión autoetnográfica. Y es que la documentación narrativa constituye una forma cada vez más legitimada para la socialización de experiencias en ámbitos dominados por la investigación cualitativa. Su nacimiento es previo al proceso de instauración de los modelos de comunicación científica que se fueron sistematizando a partir de Pasteur, y con mayor constancia desde la Segunda Guerra Mundial y la fundación masiva de centros de investigación en el mundo: modelos que fueron sustituyendo formas narrativo-descriptivas de presentar por escrito los avances científicos, en favor de otras expositivo-argumentativas. Sin embargo, en lo que va de siglo XXI, el reconocimiento cada vez mayor de la necesidad de combinar enfoques diversos —procedentes por igual de los paradigmas epistemológicos cuantitativo y cualitativo—, tendientes al completamiento de los saberes mediante la consideración de los conocimientos

no solo racionales, sino también emocionales del individuo y las comunidades en una perspectiva cada vez más holística, ha devuelto a las documentaciones narrativas un marcado interés.

Especialmente el mundo del arte va recibiendo mayores atenciones, desde que la crisis por la pandemia de Covid-19 no solo demostrara su “clásica” utilidad fáctica ligada al entretenimiento, sino que consolidara su capacidad para estimular y salvaguardar en forma debidamente equilibrada el mundo espiritual y racional del individuo, mediante experiencias estéticas de construcciones cada vez más interdisciplinarias, colectivas, socialmente dialógicas y comprometidas, potenciadas de manera asombrosa por los recursos tecnológicos y comunicativos de la era digital; todo ello, favorable a una efectiva supervivencia de la condición humana. Estructuras más próximas al ejercicio creativo de la literatura, la crónica y el testimonio, que al informe científico o la argumentación discursiva, se vieron estimuladas y originaron relatos experienciales —catárticos, razonadores, enjuiciadores— de vital interés para las ciencias sociales.

Es justo señalar que, en el terreno de la pedagogía moderna, varios autores célebres han empleado formas cercanas a esta tipología textual, entre ellos “Freire, Freinet, Rousseau, Makarenko y Pestalozzi”; y actualmente se reconoce la “fertilidad” de la documentación narrativa, en tanto forma en la cual, junto al “interés por contar la historia propia o colectiva”, se produce “la necesidad de explicar, de transmitir algo significativo” con un valor informativo, instrumental, formativo (DNE, 2005). Como caso modélico, la presentación y debate de experiencias pedagógicas y didácticas constituyó uno de los principales métodos de desarrollo de la escuela superior soviética, heredera de una larga tradición crítica de sus prácticas educativas, sostenidas desde los tiempos del imperio ruso en pleno siglo XVIII y a todo lo largo de los siglos XIX y XX, corroborable en obras clásicas de relevancia (véase Zinoviev, 1974).

En los últimos años, por influencia de los métodos y técnicas de las ciencias antropológicas, el paulatino fortalecimiento y valorización del testimonio como instrumento y como fin, ha permitido evolucionar en diversos campos hacia los mencionados enfoques autoetnográficos (que valoran esta forma y sus resultados como un capital más de conocimiento), los cuales ya han conectado con la pedagogía misma y especialmente con la de las artes. Son buenos ejemplos al respecto los trabajos de Blanco (2012), Fabara (2020), Freire (2020), Ronchera & Sales (2020), Vázquez (2020) y Calderón (2021); incluso trabajos de

investigadores de la Universidad de Cuenca, institución que gesta el presente volumen: Donoso (2022) y Moya (2022, 2024). Sin embargo, aún se precisan resultados de esfuerzos solidarios en este campo, y pese a los años transcurridos desde el aserto que sigue, persiste la limitación apuntada:

Si bien se publican cada vez más artículos de investigadores narrativos y (auto)biográficos latinoamericanos e hispanohablantes en las revistas educativas indexadas de la comunidad académica internacional, la ausencia de publicaciones especializadas y monográficas sobre estas temáticas viene constituyendo un obstáculo para la actualización y la socialización del conocimiento vinculado con estas modalidades de investigación, para la definición, la difusión, la discusión de nuevos problemas teórico-metodológicos, y para la proyección de las posibilidades regionales para la generación de conocimientos con arreglo a estas modalidades de investigación-formación-acción educativa y pedagógica. (Murillo, 2015: 9-10)

Es así que en el presente proyecto se considera el valor instrumental de esta forma de construir recursos para la investigación y hasta de presentar resultados, dado que en el ámbito de las artes no solo los informes científicos formales (desde lo histórico, estético, musicológico, iconográfico, estilístico o lo pedagógico) contribuyen a los procesos de formación y superación. Por su condición altamente subjetiva, en la formación artística resulta particularmente enriquecedora también la socialización de experiencias capaces de contribuir informativa o procedimentalmente al área.

Vale indicar que la narrativa pedagógica latinoamericana actual se ha abordado ya críticamente mediante una investigación de diagnóstico, lo que implica un terreno debidamente preparado para nuevas incursiones por parte nuestra. Se estudiaron las insuficiencias, que se asociaron no a la tipología, sino a la forma en que se estuvo instrumentando en algunos países. Por ello, el presente proyecto estimulará narrativas con valor agregado con vistas a posibles empeños de construcción e instrumentación de procesos o de reproductibilidad de prácticas amparadas en evidencias de resultados históricos. A la vez, se intentará superar las narrativas de bajo rigor académico y los problemas de índole discursiva identificados, como la construcción estilística poco pragmática que demostró la necesidad de ejercitación en la tipología textual (Moya & Choin, 2018: 3-4).

Identificadas estas limitaciones, es posible orientar debidamente una incursión, teniendo en cuenta que estamos aún frente a una tipología textual necesitada de consolidación, pero también que es posible diseñar proyectos que consideren la neutralización de las insuficiencias descritas. La investigación antes citada aporta entre sus resultados una propuesta de modelo estructural, explicado e ilustrado, que busca el fortalecimiento del componente teórico-metodológico y contribuye a una mayor legitimación académica. Más próximo a los modos en que formatos como IMRYD permiten la separación de los componentes Resultado y Discusión, el modelo propuesto proponía la estructuración de las narrativas a partir de los componentes: Contextualización, Narrativa y Crítica (discusión). Sobre la base de dicha propuesta, en el presente volumen —tanto por la *representatividad* como por la *atipicidad* de algunos contenidos narrados frente a ciertos contextos de recepción (las dos motivaciones genuinas de toda presentación y/o estudio de caso)—, manejaremos los componentes: Contextualización, Relato y Conclusiones del caso.

Nos planteamos, entonces, el objetivo de generar un primer corpus multidisciplinar de referentes contextualizados de formación artística (mediante la instrumentación crítica de la narrativa autoetnográfica) que tributara a la construcción de un modelo académico referencial para la evaluación y perfeccionamiento de procesos artísticos formativos actuales. Su satisfacción permitirá aportar un dossier para la socialización de experiencias, apto para la realización de investigaciones múltiples; si bien se trataría de un primer volumen, urgido de estimular la continuidad del empeño.

Todo este material investigativo de carácter primario —y aun considerando la presencia de un componente interpretativo mínimo en las conclusiones— no pretende rebasar un alcance esencialmente descriptivo, según procedimientos ya clásicos (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Desde el punto de vista de la dimensión, se centró en el ámbito de confluencia interdisciplinar de la pedagogía del arte, condicionado y enriquecido por la investigación etnográfica, que establece como principios elementales la presencia prolongada del investigador en el campo o contexto, el desarrollo de una observación participante acorde a un punto de vista y el continuo proceso de “reflexividad” (Vasilachis, 2006: 113-116). En tal contexto, procedimos con principios del método biográfico, “muy útil en la investigación educativa, ya que gracias a él podemos explorar la dinámica de situaciones concretas a través de la percepción y el relato que de ella hacen sus protagonistas”, y porque mediante este método

“el ser humano recobra protagonismo frente a las excesivas abstracciones y la deshumanización del cientifismo positivista” (Albert, 2007: 197, 200). De manera más específica y delimitada, trabajamos en el campo de la “etnografía con una orientación temática” (ídem: 208), en este caso la formación artística, y a través de una elaboración no desarrollada desde el análisis de las ciencias históricas, sino desde el relato autobiográfico del investigador participante que, habiendo experimentado un proceso, lo reconstruye e interpreta en forma testimonial.

Conviene apuntar que el valor del proyecto fue creciendo al calor de las reflexiones a que obligó en momentos puntuales; es así que, al homogeneizar los títulos de los relatos sobre la base de algunos denominadores comunes, se empezaban a revelar problemas e hipótesis con vistas a investigaciones futuras. Quedó claro que para una cabal comprensión del manejo de la nomenclatura de los niveles de enseñanza (que difieren de un país a otro), y con independencia de las arbitrarias o hasta contradictorias denominaciones particulares de ciertos títulos, en el marco del presente volumen los niveles en los títulos de los relatos deberían establecerse a partir de una lógica reguladora, acaso transitoria, pero sin duda alguna precisa:

- 1) *Nivel técnico*. Nivel académico formativo inherente a las edades más tempranas, centrado en el descubrimiento y cultivo de las aptitudes y en el desarrollo fundamentado de habilidades técnicas, biomecánicas y fisiológicas (como las relativas al entrenamiento del cuerpo y al condicionamiento y estimulación de procesos sensoriales). Introduce y maneja los contenidos más clásicos y tradicionales, y prioriza el trabajo disciplinar. Entrena en el léxico de la especialidad y fomenta la apreciación artística, al calor de la actividad creadora.
- 2) *Nivel tecnológico*. Nivel académico formativo equivalente al bachillerato en artes, donde las habilidades técnicas, las aptitudes y la creatividad se enriquecen con competencias relativas a la continua reflexión desde los dominios, sobre todo, de lo histórico y lo estilístico. La técnica se razona en tanto lógica de proceso. Introduce y maneja los contenidos contemporáneos, fomenta el trabajo multidisciplinar y fortalece la comprensión situada de los fenómenos inherentes a la praxis artística.
- 3) *Nivel de grado*. Nivel académico concerniente al proceso formativo en una carrera universitaria, que introduce y desarrolla la noción de la investigación artística como praxis generadora de conocimiento, y

fortalece la continua reflexión desde lo teórico-filosófico y lo metodológico. Fomenta el trabajo inter- y transdisciplinar en artes. Fortalece los procesos de abstracción y estimula una elevada productividad intelectual.

- 4) *Nivel de posgrado.* Nivel académico concerniente a los procesos de actualización en corrientes teóricas y metodológicas, especialización en áreas emergentes, superación artística y contribución a los grandes debates filosóficos y sociales, en programas de maestrías profesionalizantes y doctorados académicos centrados en la experimentación y propuesta de nuevas rutas temáticas y expresivas para el arte, a tono con las necesidades de su tiempo histórico.

Entiéndase que estos niveles responden a los procesos de *formación artística en sistema*, hoy día activos en contados países. Es así que resulte comprensible que, en circunstancias de inexistencia de un nivel técnico previo, existan titulaciones de bachilleratos en artes (como primer nivel de estudios artísticos) que se identifiquen con las competencias de un nivel técnico, en lugar de identificarse con las del tecnológico. Lo anterior podría implicar, por desplazamiento transitivo, que muchas universidades estarían centrando sus procesos formativos en competencias más tecnológicas que propiamente afines al nivel del grado universitario; y que estas últimas se estén llegando a alcanzar, si acaso, en procesos ya de posgrado académico, con lo que las competencias relativas a este nivel más elevado quizás no se estarían alcanzando de manera efectiva... O implicaría que los procesos en algunos de estos niveles estuvieran mezclando competencias diversas en una suerte de internivelación, más o menos efectiva, que resultaría interesante investigar. Sin duda, tener o no tener un modelo de formación artística en sistema condiciona actuaciones del todo distintas.

Por otro lado, que en carácter de titulación de tercer nivel (o sea, equivalente al grado universitario) se confiera un título que, en su denominación misma, aluda al nivel tecnológico, podría considerarse evidencia de un proceso de asimilación todavía incompleta de lo que representa la formación universitaria en el ámbito particular de las artes, donde se han solido priorizar competencias sobre todo de desempeño ejecutivo.

El acuerdo de la nomenclatura ha permitido, entonces, tener un marco referencial para clasificar el proceso formativo testimoniado en cada relato, con independencia de las contradicciones posteriormente advertibles entre nivel y

especificidades del proceso narrado. Las situaciones antes expuestas resultan suficientes para comprender la diversidad de circunstancias que, en la formación artística, revisten particular interés y deberían recibir atención, como parte de los muchos análisis posibles a partir de las narrativas autoetnográficas en tanto materiales primarios de investigación.

Desde estas lógicas de pensamiento, esperamos que el dossier que aquí apenas empieza a gestarse, permita ampliar el conocimiento en torno a la naturaleza de la enseñanza-aprendizaje de las artes, los niveles académicos, la eficacia de determinadas corrientes teóricas, escuelas psicopedagógicas, políticas educacionales, relaciones disciplinares y hasta didácticas específicas que particularizan esta praxis, en construcción colectiva de un modelo referencial para la evaluación posterior de procesos formativos en activo y la siempre posible contribución a sus perfeccionamientos.



OBRAS CITADAS

- Albert Gómez, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S. A. U.
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9 (19). Enlace: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632012000200004
- Calderón, Y. (2021). La autoetnografía como inflexión y performance para la producción de saberes liminales, rebeldes y nómadas. *Calle 14: Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 16 (29). Enlace: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/article/view/17399>
- DNE (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Donoso, C. (2022). Proceso creativo de las artes escénicas a partir de la percepción y del uso del azar: narrativa etnográfica de una didáctica que aporta a su desarrollo. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte* (12). Enlace: <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/4238>
- Estévez, P. R. (2011). *Educar para el bien y la belleza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Estévez, P. R. (2015). *Enseñar a sentir*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Fabara, E. (2020). Quiero ser profesor: autobiografía. *RUNAE. Revista Científica de Investigación Educativa* (5). Enlace: <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/425>
- Freire, M. (2020). En carne propia: investigación y práctica artística feminista desde la autoetnografía. *INDEX: Revista de Arte Contemporáneo* (10). doi:10.26807/cav.vi10.374
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. DE C.V.

- Moya, M. (2022). El modelo pedagógico desarrollador cubano y la experiencia del ciclo conferencia-seminario-clase práctica en Historia del Arte. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte* (11). Enlace: <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/4040>
- Moya, M. (2024). *La investigación-creación en artes visuales. Aventura didáctica hacia una titulación*. Santa Clara: Editorial Feijóo. Enlace: <https://estal.site/index.php/estal/article/view/21>
- Moya, M. & Choin, D. (2018). Modelo estructural explicado y ejemplo para la documentación narrativa de experiencias artísticas y artístico-pedagógicas. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte* (3). Enlace: <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/1632>
- Murillo, G. (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Ronchera, M. & Sales, M. (2020). Conectando miradas. Una autoetnografía del encuentro intercultural artístico. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2). Enlace: <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/7556>
- Turpo, O. et al. (2020). La investigación formativa en la universidad: sentidos asignados por el profesorado de una Facultad de Educación. *Educação e Pesquisa*, 46 (31). doi: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046215876>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A.
- Vázquez, P. (2020). Visión autoetnográfica como base reflexiva en torno a la situación de la Educación Cultural y Artística y la necesidad de formación profesional de docentes para esta área en Ecuador. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte* (8). Enlace: <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/3290>
- Zinoviev, S. I. (1974). *La lección. Experiencias metodológicas de la escuela superior soviética*. México, D. F.: Editorial Grijalbo.

Relato de formación técnica, tecnológica y de grado en **música** (Cuba, 1981-2000)

Arleti María Molerio Rosa

CONTEXTUALIZACIÓN

Narrar desde la vivencia personal podría parecer excesivamente subjetivo, sobre todo si nos dejamos llevar por la relatoría de los sueños que se convierten en realidad, por lo que se ha de vencer un sinnúmero de obstáculos y reajustar metas y antojos. Pese a ello, seré lo más fiel posible a la objetividad que amerita la intención comunicativa en esta ocasión.

Desde mi formación académica, el camino se vislumbró en diferentes niveles, que dan fe de una hoja de ruta diseñada a tenor de mis emociones y proyectos profesionales. Las etapas iniciales hasta la formación de grado universitario se desarrollaron en Cuba, y las correspondientes al posgrado académico acontecieron en Ecuador (maestría) y Argentina (doctorado). Sin embargo, dada la naturaleza teórica de estos últimos procesos formativos, no se incluirán en este relato, limitado al proceso técnico formativo en expresiones musicales.

Mi formación técnica inicial en la especialidad de Piano comenzó en el año 1981, a la edad de 7 años, en la Escuela Vocacional de Arte Olga Alonso González de la ciudad de Santa Clara (Cuba), institución que se especializaba en la formación de artistas en diferentes manifestaciones. En esta época existía una cooperación educativa y cultural entre Cuba y la comunidad de países socialistas de entonces (principalmente con la Unión Soviética), que se había establecido poco después del triunfo de la Revolución Cubana de 1959. La cooperación se enfocaba en la capacitación de docentes en las universidades extranjeras y en la facilitación de todo lo correspondiente a materiales educativos y económicos que se relacionaran con la enseñanza. Fue así que las escuelas de arte se equiparon con instrumentos musicales nuevos y docentes soviéticos que realizaban capacitación y seguimiento del proceso educativo. La influencia de sus enfoques y métodos de enseñanza en el sistema educativo

cubano marcaron la formación del currículo, así como los procesos de evaluación y objetivos académicos que se debían cumplir.

El sistema desarrollaba este proceso de aprendizaje que, si bien tenía aspectos positivos de disciplina, experiencia, formación docente, métodos de enseñanza, enfoques educativos y fomento de talentos musicales, también enfatizaba una uniformidad tal del proceso formativo musical, que limitaba la voluntad para la generación de nuevas propuestas metodológicas.

Ocho años después, en el período de formación tecnológica de nivel medio en la Escuela Nacional de Arte (ENA), en La Habana, la situación se fue desdibujando a partir de la caída del campo socialista, lo que implicó la disminución e incluso el cese de la asistencia técnica y económica por parte de la Unión Soviética. En el ámbito educativo, esta situación implicó la búsqueda de nuevas formas de colaboración internacional. Sin embargo, algunos docentes soviéticos (que llamábamos “rusos” con independencia de su origen o procedencia) ya estaban establecidos en Cuba y se mantuvieron por algunos años; otros regresaron de forma inmediata a su país; pero se mantuvo cierta continuidad de modelo, que con el tiempo comenzara a transformarse. Los docentes cubanos formados en “Rusia”, tomaron la dirección de las carreras musicales y siguieron replicando, en cuanto les era posible, el canon educativo.¹

En el Instituto Superior de Arte (ISA), actual Universidad de las Artes, donde se estudian todas las manifestaciones artísticas, transcurrió la etapa de nivel superior hasta la obtención del grado de Licenciada (en este caso, en la especialidad de Dirección Orquestal). Esta fue una de las etapas más difíciles, acentuada por el conocido y devastador Período Especial que sufriera por entonces la isla, tras la desintegración definitiva de la Unión Soviética. El impacto fue demoledor, por las carencias, dificultades múltiples e incertidumbre, que afectaron también a la educación.

En toda esta formación llena de contrastes surgieron importantes músicos, como Aldo López Gavilán, Ilmar López Gavilán, Niurka González Núñez, X Alfonso, Harold López Nussa, Haydée Milanés y Gonzalo Rubalcaba, por citar solo algunos nombres.

Cerrado este primer período formativo, y gracias a la oportunidad ofrecida por el músico ecuatoriano y amigo Wilmer Jumbo (con quien compartiera años

¹ Para ampliar la propuesta de enseñanza rusa, véase Fischman (1989), que incluye los apuntes de Bazanova, Krasnianski, Jolopov, Frayonov y Lagutin.

de estudio en la especialidad de dirección orquestal), se abrió un nuevo espacio para mi continuidad profesional y el paralelo enriquecimiento cultural, ahora en Ecuador. Tras crearse la Facultad de Artes de la Universidad de Cuenca, inicio labores a partir de 2000. Establecerme en el país supuso también el desarrollo de nuevos procesos de continuidad de estudios; primero, la Maestría en Pedagogía e Investigación Musical, en la misma institución; después, el Doctorado en Música en la Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires (UCA); en este caso, como antes en la maestría, con una orientación temática, programa de estudio y propuesta investigativa del todo teóricos; razón por la que no incluyo la formación de posgrado en el presente relato, orientado a los procesos puramente artísticos.

RELATO

I. Formación técnica en la especialidad de Piano (1981-1988)

Mi formación en el Nivel Elemental de Música comenzó en el año 1981, a la edad de 7 años, luego de una estricta selección entre muchos niños interesados en el programa. Ingresé en la especialidad de Violín, con el profesor Rolando Porrúa, pero aguardaba una oportunidad para cambiarme a la especialidad de Piano. Apenas a un mes de iniciado el curso, se me abrió ese espacio y con él la experiencia anhelada por una niña que soñaba con trasladar el corazón a las teclas misteriosas del gran mueble de madera que solo podía imaginar en las novelas.

Ya en la especialidad de Piano, mi profesora a lo largo de los 7 años de estudios técnicos fue Ángela Cabezas. Ella se encargó de formar en mí valores diversos: disciplina, constancia, análisis sistemático de mi proceso interpretativo y, sobre todo, ser capaz de escuchar la música desde otra “mirada”. A pesar de mis pocos años de edad, pasaba muchas horas estudiando el instrumento. La jornada se dividía en dos sesiones: en la mañana, las clases de música; en la tarde, las clases de la formación primaria y secundaria. Recuerdo que llegábamos a la escuela a las 7.00 am y salíamos a las 6.00 pm; con una hora de almuerzo en la misma institución; todo el horario estaba cubierto de actividades académicas.

El programa de estudio de nivel técnico estaba organizado con asignaturas como Solfeo, Apreciación Musical, la especialidad (en mi caso, Piano), Coro, Teoría, Armonía, Música de Cámara, y también participábamos en la banda de la escuela tocando algún instrumento como la pandereta o el triángulo. El

programa se centraba en asignaturas estructuradas con carácter teórico y práctico, y los contenidos y habilidades cada año aumentaban su complejidad de forma progresiva.

En el período descrito, la escuela rusa fue parte del modelo, y era elevada la exigencia en cuanto a técnicas pianísticas y en habilidades de solfeo. Para lograr estos objetivos, según se planteaba en el currículo, había que estudiar muchas horas. Todavía recuerdo mi añoranza por jugar con las muñecas, lujo que nunca podía darme, pues el tiempo era corto para todo (tal vez eso justifica que aún me enterezca en las tiendas de juguetes, con deseos reprimidos de acurrucar las niñas de “mentiritas” que me robaban el corazón). Las clases de Piano tenían dos frecuencias semanales, y de una clase a la otra se planteaban metas significativas; por ejemplo, en una clase se leía la obra con la profesora y en la otra ya debía repetirse casi de memoria. O se realizaba un programa conformado por una obra polifónica del período Barroco y un estudio que cubría el desarrollo de habilidades técnicas progresivas: el estudio comenzaba desde el repertorio de Carl Czerny y se aumentaba la complejidad según las competencias de cada alumno. O se abordaba una obra clásica de alto nivel, que, por lo general, podía ser una sonata o un concierto, más una obra romántica, una obra libre y una del repertorio nacional cubano.

Además de la clase de Piano, que era muy importante para mí, la clase de Apreciación Musical marcó un interés especial. Impartida por Lutgarda Marín, profesora muy creativa que fomentaba nuestro conocimiento por géneros específicos de la música clásica, incluía bailar con las obras de Chaikovsky (su *Vals de las flores*), y dibujar cada sensación o experiencia estética que nos provocaba la música que recién conocíamos. Se profundizaba cada año en características estilísticas, en autores y géneros de la música occidental, como principal referente directo de la nuestra.

Por su parte, la clase de Solfeo se estructuraba con diferentes indicadores; entre ellos, el dictado de melodías, el reconocimiento de sonidos y rítmicas, el canto a primera vista de lecciones y acordes, y la preparación personal en al menos unas veinte lecciones que, estrictamente, se debían conocer para el examen. Las exigencias eran muy altas; por entonces, escaseaban los medios para grabar y reproducir audios, de modo que el aprendizaje requería de un sistemático proceso de análisis que, no hay que negarlo, fortalecía competencias. Todos los exámenes desde el primer año eran con tribunal docente, tanto en las asignaturas teóricas como en las prácticas. Este nivel de

exigencia en cada una de las materias permitía una evaluación y planificación que considero muy importante para el proceso formativo deseado. No se trataba de la idea tendiente a la subjetividad de un docente: la evaluación derivaba del análisis algo más objetivo de un grupo de especialistas que se esmeraban en la creación de una escuela de música de calidad.

Una de las experiencias más significativas resultó ser la realización de concursos sistemáticos, en los que todos los niños nos preparábamos con mucha ilusión. Competíamos y, al finalizar el año de clases, los concursos y demás eventos conjuntos de la escuela generaban satisfacciones diversas.

Rescato de esta época que, al compartir aula en las clases de educación primaria y secundaria los estudiantes de las distintas especialidades, conocí algo del ballet, de las artes plásticas, y confieso que este contacto ha marcado toda mi vida. El ballet es una de las manifestaciones artísticas que más disfruto; conozco sus pasos técnicos, pues mis amigas me explicaban cómo se hacían, y aprendía cada historia, cada sacrificio que hacían para poder llegar a pararse en las zapatillas de punta; fui testigo de cada ampolla, de cada curita en cada dedo y en el alma, todo para alcanzar el sueño de bailar y de realizarse; conozco las estrictas dietas de alimentación que tenían que seguir cada día (de hecho, los alumnos de Ballet tenían solo para ellos una nutricionista, a la que llamábamos La China, que se encargaba de sus almuerzos y refrigerios, todo especial y estrictamente balanceado). De igual manera, ir a las exposiciones o estar en los talleres de los amigos de artes plásticas, conocer sus trabajos, sus materiales, sus ideas sobre la estética o las imágenes, sus análisis de cada trazo, de cada luz, de cada sombra, fue muy interesante en mi formación. Todo ello me facilitó complementar el aprendizaje de la música y compenetrarme con el arte en general.

Al finalizar esta etapa, en el último año, nos debimos preparar para el “pase de nivel”. Este examen consistía en concursar, junto a todos los graduados de los niveles técnicos de las distintas escuelas especializadas del país, para optar por plazas en la Escuela Nacional de Arte (ENA) de la Habana, donde se continuarían los estudios del nivel tecnológico. Se trataba de una competición reñida; que se acentuaba mucho más en especialidades como Piano y Violín. De todas formas, lo intentamos. Muchos de mis compañeros no pudieron continuar el camino, y siguieron otros. Ese año en cuestión, las plazas de Piano fueron solo cinco para todo el país, y al efecto no se examinaba únicamente el instrumento, sino también Solfeo, Teoría, Apreciación e Historia de la Música.

En tal escenario, no hay que dudar de que el resultado final para mí haya significado un verdadero premio al esfuerzo.

II. Formación tecnológica en la especialidad de Piano (1988-1992)

El período de formación tecnológica trajo consigo cambios significativos. A mis 15 años me trasladé a La Habana, y en la Escuela Nacional de Artes (ENA) estuve bajo la guía del profesor Antonio Queija, un catedrático joven, pero con una importante carrera como pianista. Con él conocí el detalle de la obra de Liszt, el trabajo técnico de cada sonido, la construcción melódica y lo importante que era “pensar cada nota”. Fueron cuatro años de entrega total a nuevos saberes y experiencias de extraordinario valor. El programa de cada semestre era cada vez más difícil. Pasaba más de doce horas diarias estudiando el instrumento, y si bien el esfuerzo me llevaba, en ocasiones, a sentirme extenuada, lo cierto es que me sentía crecer mientras mis manos descubrían el secreto de la creación.

En paralelo con la asignatura de Piano, complementaban el programa de estudios las materias de Solfeo, Historia de la Música, Coro, Armonía, Música de Cámara, Acompañamiento, y Pedagogía para la enseñanza del piano. Las clases de historia fueron impartidas por Gisela de la Guardia y Enrique González, con un nivel de detalle y profundidad de sumo provecho. La asignatura de Pedagogía de la Enseñanza del Piano estaba a cargo de María Urbay, una profesora formada en Rusia, con una proyección de trabajo muy especializada, que dedicaba no solo las dos horas de clase a la semana asignadas, sino que nos hacía pasar muchas más analizando repertorios y procesos de enseñanza. (Aún conservo las libretas de esta clase como un verdadero tesoro de mi formación.)

En Coro, la práctica era aprender el repertorio de los alumnos de dirección coral, un programa complejo lleno de retos, pero siempre comprometido para que nuestro colega obtuviera los mejores resultados. Lo mismo sucedía en Música de Cámara: los alumnos de piano formábamos parte de conjuntos instrumentales que cambiaban cada semestre, podía ser con cuerdas y piano, viento o percusión. Solfeo siempre fue un reto; la complejidad de los ejercicios y el desarrollo de la clase bajo las metodologías rusas, la hacían sentir inalcanzable. En esta época se fueron incorporando de forma gradual ejercicios de música cubana. En Armonía, el profesor (de apellido Mestre) trabajaba la armonía tradicional, pero incorporó en los últimos años armonía popular, un nuevo ingrediente que rompía con la rígida enseñanza de la escuela rusa. Junto

a esto hay que añadir las asignaturas de Música Popular, Análisis Musical y Contrapunto.

Para aprender música popular no existía una “escuela”; mis amigos interesados en el tema tenían que aprender solos. Luego de las largas jornadas de estudio, nos reuníamos y ellos interpretaban lo que iban aprendiendo poco a poco. Muchos, con el paso del tiempo, formaron parte de importantes agrupaciones cubanas como Los Van Van, AfroCuba, Moncada, entre otras. En verdad, la sólida técnica académica les facilitó incorporarse al contexto popular sin dificultades mayores; contexto que, a su vez, bebía en lo académico y se enriquecía. Está claro que la sociedad (ese otro componente del proceso formativo, junto a la familia y la escuela) ofrecía oportunidades y contextos inigualables para una autoformación, como la dinámica compositiva e interpretativa, siempre experimental, que era parte de nuestra propia música nacional, y que ofrecía incluso agrupaciones caracterizadas por estos logros tan elevados, como Irakere o el Grupo de Experimentación Sonora del ICAIC (Instituto Cubano del Arte e Industria Cinematográficos).

Por las tardes, los estudios se complementaban con las asignaturas de la “escolaridad” (como llamábamos a los estudios de la enseñanza general correspondientes a los niveles de la educación primaria y la secundaria). Por supuesto que las materias de la escolaridad no eran parte del currículo específico de la formación artística, pero el caso de la literatura, en tanto manifestación artística, es especial, al contribuir de formas variadas al complejo entramado de las artes. De aquí que deba recordar a ese gran maestro que fue Catalá, quien nos enseñó a amar las letras, a descifrar poemas y a llorar con ellos. Y como siempre de nuestros grandes maestros heredamos conductas, prácticas e incluso frases, voy a citar una suya: “Por favor, no se revuelquen en el estiércol de la ignorancia”.

Así transcurrieron los cuatro años, entre conciertos, exámenes, presentaciones de música de cámara, de coro, graduaciones de amigos..., hasta que llegó la mía. Me gradué con la *Rapsodia húngara nº 6* (S.244/6) de Liszt, un estudio de las octavas de Chopin, el *Preludio y fuga en sol m* (BWV 535) de Bach, el *Concierto para piano nº 12 en La M* (K. 414) de Mozart y una obra de música cubana del compositor Carlos Fariñas. Aquí conviene resaltar que en la ENA una práctica frecuente a lo largo del proceso formativo era la de incluir las composiciones, arreglos y/o adaptaciones de los propios docentes (resultados de su práctica investigativa y creativa) en el proceso didáctico, lo que nos

acercaba a sus formas estilísticas y a sus filosofías en un proceso de retroalimentación, aprendizaje y enriquecimiento, que también nos ilustraba la relación del artista con la praxis creadora en la realidad de sus problemáticas.

Paralelo a este repertorio, estaba el de música de cámara y el de acompañamiento, que fueron conciertos diferentes. El de acompañamiento era con cantantes, y el de música de cámara con un conjunto de cuerdas. Bendigo esa experiencia que aún resuena en mi recuerdo, no solo como una meta alcanzada, sino como la certeza de que solo nosotros podemos decidir si el sueño resulta en realidad o utopía.

Todo el último año fue de preparación para aplicar al Instituto Superior de Arte, cuya postulación implicaba varios exámenes. Fue en este punto que comencé a reflexionar sobre la posibilidad de estudiar dirección de orquesta. El objetivo era complejo, porque ofertaron una sola plaza para todo el país, pero mis padres siempre me alentaron a competir por ella. Llegó el día de los resultados y no podía estar más feliz: tenía mi plaza para estudiar dirección de orquesta con una de las mejores docentes cubanas, Zenaida Castro Romeu, un referente musical cubano del más alto nivel. La realidad esta vez superó todos los miedos.

III. Formación de grado en la especialidad de Dirección de Orquesta (1992-2000)

La formación en la universidad (ISA) comenzó con muchas expectativas; los grupos de clases eran pequeños y el mío estaba conformado por musicólogos, directores corales y de orquesta: cuatro alumnos en total. El programa de estudios (Cuadro 1) se estructuraba en semestres y con asignaturas encadenadas; existían dos posibilidades para cursarlo: una en la modalidad de estudios regulares; otra por encuentros. Esta segunda opción la tomaban los que trabajaban en escuelas de arte de nivel elemental y en agrupaciones independientes. En mi caso, y por fortuna, podía optar por la primera.

Cuadro 1. Malla curricular de la formación de grado en Dirección de Orquesta

PRIMER AÑO	
Primer semestre	Segundo semestre
Pensamiento Antiguo y Medieval	Pensamiento Filosófico Moderno
Dirección Orquestal I	Dirección Orquestal II
Orquestación I	Orquestación II
Canto Coral I	Canto Coral II
Lectura de Partituras I	Lectura de Partituras II

Armonía I	Armonía II
Historia de la Música I	Historia de la Música II
Audiciones Analíticas I	Audiciones Analíticas II
Adiestramiento Auditivo I	Adiestramiento Auditivo II
Análisis Musical I	Análisis Musical II
Piano Complementario I	Piano Complementario II
Psicología	Pedagogía Musical
Inglés I	Inglés II
Educación Física I	Educación Física II
SEGUNDO AÑO	
Tercer semestre	Cuarto semestre
Pensamiento Filosófico Marxista	Pensamiento Filosófico Contemporáneo
Dirección Orquestal III	Dirección Orquestal IV
Orquestación III	Orquestación IV
Canto Coral III	Canto Coral IV
Lectura de Partituras III	Lectura de Partituras IV
Armonía III	Armonía IV
Polifonía I	Polifonía II
Historia de la Música III	Historia de la Música IV
Audiciones Analíticas III	Audiciones Analíticas IV
Análisis Musical III	Análisis Musical IV
Piano Complementario III	Piano Complementario IV
Inglés III	Estética I
Educación Física III	Inglés IV
—	Educación Física IV
TERCER AÑO	
Quinto semestre	Sexto semestre
Dirección Orquestal V	Dirección Orquestal VI
Orquestación V	Orquestación VI
Lectura de Partituras V	Lectura de Partituras VI
Armonía V	Armonía VI
Historia de la Música V	Historia de la Música VI
Piano Complementario V	Piano Complementario VI
Estética II	Técnicas Contemporáneas II
Informática Básica	—
Técnicas Contemporáneas I	—
Preparación para la Defensa	—
CUARTO AÑO	
Séptimo semestre	Octavo semestre
Dirección Orquestal VII	Dirección Orquestal VIII
Piano Complementario VII	Piano Complementario VIII

Estudios Cubanos I	Estudios Cubanos II
Dirección Coral I	Dirección Coral II
Música Cubana I	Música Cubana II
QUINTO AÑO	
Noveno semestre	Décimo semestre
Dirección Orquestal IX	Dirección Orquestal X
[Trabajo de Titulación]	[Trabajo de Titulación]

(Fuente: Certificado de calificaciones.)

La disciplina de Dirección Orquestal tenía tres docentes formados de igual manera en la escuela rusa: Guido López Gavilán, Jorge Manuel López Marín y Zenaida Castro Romeu.

Los requisitos generales de ingreso para aplicar al examen de la especialidad consistían en:

- Mostrar capacidad física adecuada para la especialización.
- Dominar el piano al nivel máximo estipulado en la asignatura de Piano Complementario de los planes de estudio de la escuela media (nivel tecnológico).
- Demostrar una capacidad auditiva superior para las alturas de los sonidos y las densidades armónicas.
- Poseer un nivel estimable de información sobre la cultura musical, especialmente lo referido al desarrollo de la música orquestal.
- Poseer un nivel estimable de información sobre la cultura general.

El examen de ingreso estaba estructurado en cuatro fases, orientadas a la satisfacción de acciones específicas:

- Dirigir ante el jurado un fragmento de una obra sinfónica en versión para piano a cuatro manos o a dos pianos.
- Realizar una demostración del nivel pianístico.
- Realizar una prueba de capacidad auditiva.
- Sostener una conversación con el tribunal de ingreso sobre aspectos de la música, la cultura y la política en general.

El tribunal en el examen de admisión estaba integrado por los docentes ya mencionados, quienes analizaban a los más de veinte aspirantes y seleccionaban al que ocuparía la plaza. Este examen, unido al de Historia de la Música, Solfeo y el de Análisis Musical se promediaban y establecían una nota definitiva.

Una vez iniciados los estudios, las clases se desarrollaban en un salón con el acompañamiento de dos pianistas, que tocaban la reducción al piano del repertorio. El proceso de enseñanza-aprendizaje era individual, tipificado para el estudiante, pero asistían todos los alumnos del docente a manera de clase magistral, con el objetivo de observar los procesos formativos de los alumnos de años superiores.

Zenaida Castro fue mi maestra en primer año. De ella aprendí que la técnica del director debe ser impecable, que el carisma es clave, que el tamaño de una persona no importa si tiene seguridad y conocimiento de lo que se va a interpretar, que un director debe tener comunicación y empatía con sus músicos y que, para realizar una interpretación de calidad, hay que hacer una preparación previa con mucho detalle de análisis musical, editorial, estilístico e interpretativo; y solo con todo ese trabajo es posible construir una propuesta. Zenaida Castro es una directora aún activa y tiene una orquesta de cámara, la Camerata Romeu, reconocida internacionalmente. (Precisamente para entregarse de lleno a ese trabajo, abandonó la docencia.)

Debo apuntar que la crisis económica que atravesó entonces el país me llevó a realizar un necesario receso de tres años en mi proceso de estudios. En esos tres años, que pasé en la ciudad donde residía, Santa Clara, me mantuve ligada a la actividad musical y desarrollando experiencias que tendrían también carácter formativo, si bien no eran parte de mis estudios formales. Tras un primer año de estudios de 1992 a 1993, retorno en 1996 para culminar en 2000.

A partir del segundo año recibí clases con el profesor Guido López. Los años posteriores de estudio fueron aumentando en complejidad de repertorio: Brahms, Mahler, Chaikovsky, Mozart, Beethoven fueron algunos de los autores que interpreté en los exámenes. El programa incluía una sinfonía completa, con el análisis teórico y la interpretación de su reducción al piano. Por su parte, el examen contemplaba dos fases: la primera era la dirección y la segunda la interpretación al piano de la reducción de la obra; y se analizaba cada uno de los detalles tomados en consideración para establecer los criterios de dirección. Además, se debía explicar cómo desarrollar y organizar propuestas de ensayos.

El programa planteaba las acciones y objetivos siguientes:

- a) Interpretar, recrear y transmitir la música mediante la dirección de conciertos sinfónicos de música de cámara, representaciones de ópera, ballet y teatro musical.

- b) Desarrollar habilidades para organizar y realizar los ensayos adecuadamente.
- c) Dominar la técnica de la dirección orquestal.
- d) Conocer la técnica de la dirección coral.
- e) Adquirir recursos necesarios para el análisis, estudio e interpretación de las partituras.
- f) Dominar la técnica de orquestación, incluyendo el conocimiento práctico de los instrumentos de la orquesta y de la voz humana.
- g) Dominar los principios didácticos y metodológicos de la enseñanza de las disciplinas del ciclo de la especialidad.

Como complemento, se realizaban prácticas de dirección orquestal en orquestas que tenían convenio académico con el instituto. De igual manera, se formalizaban clases maestras con directores invitados extranjeros que visitaban el país, como Zubin Mehta (India), Lorin Maazel (Francia-EUA), Daniel Barenboim (Argentina-España), Claudio Abbado (Italia), entre otros. Esto, sin duda, enriquecía las prácticas académicas con metodologías no solo cubanas o soviéticas. Los directores cubanos como Gonzalo Romeu, fundador de la carrera en el país, así como Leo Brouwer, guitarrista, compositor y director, también se comprometieron con la enseñanza y ofrecían clases en condición de docentes invitados.

Volviendo al proceso formativo, debo destacar que, entre los docentes de Audiciones Analíticas, estaba el compositor cubano Harold Gramatges, quien, con dos horas semanales por cuatro semestres, analizaba la música contemporánea de diferentes autores, desde una mirada crítica y en profundidad. En ocasiones, orientaba localizar cinco versiones interpretativas de una misma obra clásica, y realizar un análisis comparativo desde lo diferencial estilístico o estético; en otras, con el tradicional tocadiscos en el aula, colocaba la aguja en cualquier punto de un vinilo y el fragmento casualmente reproducido tenía que ser identificado al momento. La preparación al efecto originaba un acervo cultural sonoro impresionante en cada estudiante, lo que constituía una “base de datos” con que trabajar y producir. El contacto de Gramatges con las nuevas técnicas compositivas de finales del siglo XX, aportó notables conocimientos para la interpretación. Era frecuente en sus clases que trajera invitados especiales, y construyera la sesión en forma de charla o conversatorio, lo que tributaba a nuestra preparación para desempeñarnos en foros académicos y científicos.

Mientras, las clases didácticas de María del Rosario Hernández, en Historia de la Música, abordaron detalles de estilos, obras y compositores de los diferentes periodos, con gran valor para el reconocimiento estilístico, y resultaron un verdadero modelo de integración de saberes. En su materia, como en las de Estética, se orientaban ejercicios investigativos y análisis estéticos de obras diversas, por lo que la escritura era una herramienta de uso continuo.

El examen final era siempre frente a un tribunal que establecía un coloquio sobre el contenido del semestre, y luego exigía expresar lo aprendido. Roberto Valera, otro profesor inolvidable por su sabiduría y creatividad, compositor y docente de Armonía y Técnicas Contemporáneas, impartió clases a las que siempre quisiera volver, rodeadas de exigencias, conocimientos y, sobre todo, amor por enseñar. De él aprendí muchas cosas sobre la práctica musical que forman parte de mis modos de actuación profesional.

Otras docentes, en mi recuerdo, fueron Grizel Hernández e Iliana García, profesoras de Armonía. Sus experiencias en la docencia llevaban la asignatura a conectar con todas las otras (en forma vertical, horizontal y transversal dentro del programa de estudios), y cobraba total sentido comprensivo el tema de las funciones armónicas.

Las clases de Dirección Coral estuvieron a cargo de Grizel Lince, quien me enseñó técnicas especializadas, y fomentó una afectiva relación alumno-profesor que se mantiene en el tiempo.

Una actividad que asumí desde el tercer año fue la de alumna ayudante de la asignatura Lectura de Partituras, con la docente María de los Ángeles Córdova: espacio que me motivaba al proceso de la docencia y a profundizar en las técnicas de reducción de partituras que necesitaba para los exámenes de dirección orquestal.

A lo largo de todos los años de estudio, fue una constante el desarrollo de prácticas preprofesionales, siempre de dirección. En mi caso, debí vincularme a la Orquesta Sinfónica de Villa Clara (fundada en Santa Clara en 1926) y a la Orquesta Sinfónica de Oriente (fundada en Santiago de Cuba en 1962); y en los dos casos, músicos determinados de ambas orquestas realizaban presentaciones en formatos de cámara, con los que también colaboraba. Durante mis prácticas debí establecer relaciones del todo profesionales con los miembros de las agrupaciones, asistir como un miembro más a sus sesiones, cumplir con horarios y disciplinas laborales, aprender en el propio ejercicio de implementación de mi especialidad, y conocer y enfrentar incluso situaciones

imprevistas, de mucho potencial educativo. Nuestro desempeño en las prácticas preprofesionales nos lo evaluaba un artista designado para ofrecernos acompañamiento y seguimiento, quien solía tener categoría docente de profesor adjunto de las universidades.

El concierto final de graduación lo hice con la Orquesta Sinfónica de Santiago de Cuba, en el que interpreté el *Concierto para violín en mi menor* (Op. 64) de Félix Mendelssohn (en esa ocasión, no con violín y orquesta, sino adaptado para xilófono y orquesta), la *Sinfonía número 4 en mi menor* (Op. 98) de Johannes Brahms, y música para orquesta de cuerdas del ya mencionado Carlos Fariñas.

En el ISA existía una beca que amparaba a los dos mejores graduados de la especialidad; quienes tenían la posibilidad de integrarse al claustro docente. Obtuve este beneficio junto con mi amiga Niurka González, y me incorporé a la cátedra de Lectura de Partituras, bajo la asesoría de la doctora María de los Ángeles Córdova. Al año de estar impartiendo clases surgió la invitación para colaborar en la nueva Facultad de Artes de la Universidad de Cuenca, en Ecuador, a donde viajé a finales del año 2000 e inicié una nueva etapa de mi desarrollo profesional.

El proceso formativo antes descrito consolidó mi conocimiento de la especialidad y me permitió ejercer la docencia y la investigación aplicando las referencias aprendidas. Ciertamente, el objetivo de mi aprendizaje continuo se centra hoy más que nunca en contribuir al doble fin de crear y enseñar a crear, lo que implica combinar en justa medida el amor por el arte y el arte mismo. Mirar el camino andado me deja la gran lección de que la utopía es buena si nos ayuda a no detenernos hacia lo que soñamos. Viéndolo así, creo que cada esfuerzo, cada desafío, cada reto vencido, han valido la pena, porque son la raíz de los frutos que hoy demuestran cómo la buena cosecha es hija de una siembra eficaz.

CONCLUSIONES DEL CASO

- Según lo narrado, la formación inicial y media en las dos últimas décadas del siglo XX en Cuba se formalizaron sobre la base del modelo de enseñanza de gran influencia soviética, lo que implicó la adopción de métodos y enfoques pedagógicos inherentes a dicho modelo, caracterizado por la disciplina y autodisciplina del artista, el rigor técnico interpretativo, el acervo cultural amplio y rico, y las competencias desarrolladas enteramente en función de un modelo de profesional

específico. Su suerte de uniformidad sistémica, poco abierta a prácticas y procesos diversos, fue enriquecida frecuentemente por la actuación didáctica de los docentes y la relación estrecha de las instituciones educativas con los propios artistas nacionales y extranjeros.

- Las didácticas empleadas en el proceso de enseñanza en la especialidad de Piano y Dirección de Orquesta constituyeron el soporte principal para la formación profesional. Empleaban la conferencia teórica, la investigación de los estudiantes y los ejercicios preprofesionales en forma de sistema, complementados por las muchas horas de autoaprendizaje y desarrollo de habilidades.
- El programa de estudios, en todos los niveles, se estructuraba con asignaturas que articulaban el conocimiento, a partir de la referida conexión de lo teórico, lo metodológico y lo práctico, lo que favorecía el desarrollo de una investigación formativa debidamente situada, y la libre aplicación de los conocimientos y habilidades desarrollados.
- Desde el nivel inicial, los procesos de evaluación bajo la estructura de tribunal propiciaron la heteroevaluación en forma de intercambio de criterios múltiples, lo que contribuía al pensamiento reflexivo y a la asimilación de la multiplicidad de visiones, en esa suerte de diálogo de voces que constituía el ejercicio evaluativo.
- El eje transversal y de profundización de los contenidos, en cada uno de los niveles de enseñanza, se articulaba de manera efectiva. Los temas de la música occidental, así como la ampliación de contenidos hacia la música popular y las formas y estilos específicamente nacionales, conformaron un *canon* en el proceso didáctico, al amparo de una filosofía de apertura sonora, que podría considerarse una importante herramienta práctica aún hoy día.
- En el nivel de grado universitario se potenció el valor educativo de las prácticas preprofesionales, constantes a lo largo de los cinco años de estudios, y una verdadera “escuela paralela” en la que ponernos a prueba y autoevaluarnos de manera continua.



OBRA CITADA

Fischman, N. L. (1989). *Apuntes metodológicos sobre cuestiones de la enseñanza musical*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Relato de formación técnica en **artes plásticas** (Cuba, **1983-1987**)

Misael Moya Méndez

CONTEXTUALIZACIÓN

El relato que se comparte da cuenta del proceso formativo de nivel técnico en artes plásticas, tal como lo experimenté durante los años 1983-1987 en la Escuela Vocacional de Arte Olga Alonso González de la ciudad de Santa Clara (Cuba); institución especializada en la educación temprana en artes plásticas, ballet y música por especialidades.

Dichos años se inscriben dentro de una etapa marcada por las relaciones entre Cuba y el Consejo de Ayuda Mutua Económica (CAME) del entonces campo socialista, que sostenía económicamente la imprescindible logística (instrumentos, vestuarios, materiales) necesaria para el desarrollo de competencias de tipo profesional en las artes. A la vez, estas instituciones estarían instrumentando un sistema formativo que se dice heredero de la gestión de Vasily Kandinsky en la década de 1910 en el Departamento de Bellas Artes del Comisariado del Pueblo para la Educación, en la entonces Rusia.

El período se caracteriza por el afianzamiento de un modelo pedagógico científico-humanístico desarrollador con sustento psicopedagógico abierto, y por una educación estatal laica en sistema que no deja de emplear el libro, la radio, la televisión y el cine para la formación estética de la ciudadanía (véase Moya, 2022). De esa manera, el acervo propiciado por la escuela especializada hallaba complemento, si no siempre en la familia, sí en ámbitos de la sociedad que lo retroalimentaban, interrelacionaban y enriquecían. De manera general, la balanza social se decantaba favorablemente por el conocimiento, y condicionaba un ambiente educacional entonces lleno de un optimismo favorable.

RELATO

Mi formación en el Nivel Elemental de Artes Plásticas (nivel técnico de la formación artística en Cuba) aconteció entre los años 1983 a 1987. Accedí a estos estudios con 11 años de edad, a través de un proceso doble de captación. Primero, con vistas al ingreso a un primer curso (1983-1984) construido en forma de círculo de interés (formación preparatoria), en que se dedicaba todo el horario matutino de 7 am a 12 m a la escolaridad (los estudios del sexto grado, correspondientes a la educación primaria), mientras en el horario vespertino de 1 pm a 6 pm se cursaba la especialidad (formación plástica). Una sola docente, la profesora Idolidia Ramos, asumía las distintas materias formativas concernientes a dibujo, pintura y modelado.

Dos recuerdos puntuales conservo de aquel lejano año. El primero, la total libertad creadora que teníamos los estudiantes, a quienes en ese primer curso académico no se nos inculcaron formas ni técnicas artísticas programadas en currículo alguno, sino que se nos permitía decidir nuestros temas, manifestaciones y técnicas. La docente, solícita, acompañaba nuestras realizaciones ofreciendo la ayuda puntual que en uno u otro caso necesitábamos, a la vez que comentaba contenidos y formas con referencias culturales continuas y ricas. Dicho de otra manera, se nos dejaba idear, experimentar, ejecutar y hasta aprender por descubrimiento bajo principios de una autoexpresión creativa absoluta; mientras, la docente evaluaba nuestro desempeño con total agudeza. El otro recuerdo es el de un ejercicio que la profesora orientaba y que partía de nuestras realizaciones espontáneas, el cual consistía en ejecutar la misma idea con otra técnica; por ejemplo, llevar lo que habíamos pintado con la acuarela al modelado en plastilina o barro. Me molestó hacerlo alguna que otra vez, pero hoy es posible advertir que, en un curso tan liberado en lo curricular, este ejercicio propiciaba salirnos a ratos de nuestras zonas de confort creativo y que exploráramos más.

Finalizado aquel curso (en que a la vez obteníamos el título de sexto grado, o educación primaria), se realizaron exámenes correspondientes a la segunda captación: una suerte de criba que seleccionó a los mejores estudiantes con vistas a la educación formalizada del nivel técnico, consistente en tres cursos académicos (seis semestres lectivos) que desarrollé entre 1984 y 1987. A ese examen se presentaron otros muchos aspirantes de diversas escuelas de la provincia, en forma enteramente libre; pero la mayoría de los ganadores procedíamos del curso preparatorio; así, de haberse tratado de algún

experimento pedagógico (que sabemos se repitió al año siguiente), los resultados habrán podido probar el valor de cualquier formación a edad temprana con vistas al ejercicio artístico visual.

De igual forma que durante el curso preparatorio, en la educación formal técnica el día entero estaría dedicado a los estudios, divididos únicamente por la hora de almuerzo. La sesión de la mañana estuvo siempre dedicada a la formación artística, mientras que la de la tarde a nuestros estudios correspondientes al nivel educativo de la secundaria básica. Así, al concluir los tres cursos, egresaríamos con una doble titulación. La realidad es que, a edad tan temprana, disponíamos de muy poco tiempo —en comparación con los estudiantes de las escuelas regulares— para jugar e interactuar socialmente, si bien la propia institución implementó algunas formas para reequilibrar tal contexto, entre las que cabría mencionar las salidas académicas, las acampadas y otras; pero son elementos que, aunque aportadores en función de la idea del manejo de una política educacional, podrían alejarse del objeto del presente relato.

El programa de estudios, basado en disciplinas de la plástica, podría decirse que mezclaba funcionalmente elementos teóricos de las corrientes racionalista científica, reconstruccionista y de la Bauhaus; y solo en una asignatura que se mantenía en cada curso académico (Taller de Expresión Creadora) se desarrollaban los principios de la escuela de la autoexpresión creativa, como complemento;² en un diseño curricular muy sencillo pero efectivo, al que podría dedicarse atención especial en algún momento.³

El programa de estudios se centraba en materias de creación, complementadas por solo una de carácter teórico en los dos primeros años (cuatro semestres), cuyo propósito era entrenarnos en la observación detallada de temas, formas expresivas y técnicas, a la vez que desarrollar el léxico técnico del área y la capacidad de realizar breves comentarios de obras visuales. Esta asignatura la impartió el profesor Joaquín Tristá.

² Para profundizar sobre la naturaleza y propuestas de estas corrientes teóricas de la educación artística pueden consultarse los trabajos de Giráldez (2009) y Ruiz Solórzano (2010).

³ Muchos años después, ya como docente e investigador universitario, pude advertir que, en esencia, la concepción disciplinar era prácticamente la misma que a principios del siglo XX se había establecido a raíz de las revisiones y perfeccionamientos pedagógicos realizados bajo asesoría norteamericana para la Academia San Alejandro, de La Habana; y solo se habían introducido modificaciones metodológicas y didácticas.

Ahora bien, el énfasis en este nivel de enseñanza-aprendizaje era en el desarrollo de habilidades esencialmente técnicas, acondicionadoras de la mano, pues “la mano hecha” era un elemental objetivo en la formación plástica (véase Cuadro 1).

Cuadro 1. Malla curricular de la formación técnica en seis semestres

PRIMER AÑO (Semestres 1 y 2)	SEGUNDO AÑO (Semestres 3 y 4)	TERCER AÑO (Semestres 5 y 6)
Apreciación de las Artes Plásticas	Apreciación de las Artes Plásticas	—
Dibujo	Dibujo	Dibujo
Grabado	Grabado	Grabado
Pintura	Pintura	Pintura
Escultura	Escultura	Escultura
Taller [de Expresión Creadora]	Taller [de Expresión Creadora]	Taller [de Expresión Creadora]
Diseño	—	—

(Fuente: Certificado de calificaciones fechado el 12 de julio de 1987.)

De un semestre a otro los contenidos y las habilidades iban aumentando en complejidad. La materia de Dibujo transitaba sucesivamente de las representaciones geométricas a la copia de objetos (naturalezas muertas), y de esta a los paisajes y a la figura humana; hasta llegar al trabajo con las composiciones. Y las técnicas iban del carboncillo al lápiz graduado, a la plumilla e incluso al sauce. Cada año trabajamos con un docente específico: Joaquín Tristá, Rafael Alemán y Adela María Suárez. Con Alemán comenzamos la dura tarea de la representación humana, con modelos del natural. El modelo se ubicaba en el centro, sobre un estrado, y a su alrededor los caballetes de los alumnos, lo que originaba ángulos y miradas del todo diferentes; de ahí que nadie podía realmente “copiar” ni tomar como referencia el trabajo de otro compañero. Alemán recorría el espacio, observaba el modelo desde nuestro mismo ángulo, evaluaba la representación e iba interrogándonos y perfeccionando nuestras capacidades. En ocasiones, tomaba el lápiz, el carboncillo o el creyón y nos corregía alguna imperfección, mostrándonos siempre el procedimiento. Con Adela le dimos continuidad al trabajo con la figura humana, enfrentando situaciones, contextos y conjuntos mucho más ricos y complejos. También con ella diversificamos las técnicas. Sus sauces con escenas de los campos de Cuba nos introducían en la naturaleza surrealista de

nuestra propia idiosincrasia, y los debates y reflexiones interconectaban otras disciplinas del conocimiento.

Escultura comenzaba fomentando nuestro contacto, conocimiento y hasta familiaridad con los materiales. Recuerdo las jornadas de trabajo en la artesía, el amasado, e incluso procesos de lavado y filtrado para la recuperación de arcillas arenosas. Creativamente, la disciplina transitaba del modelado (bajo- y altorrelieve) a la escultura de bulto; y del manejo de formas abstractas experimentales (juego con los materiales), a la ejecución de obras con objetos, figuras humanas y conjuntos. En este caso los docentes fueron Jorge Martínez (desde primer año, pero perdido físicamente casi al concluir nuestro segundo curso de estudios, cosa que lamentamos muy hondamente), José Antonio Sánchez (que sustituyó muy poco tiempo a Martínez) y Noé González, artista que se había formado en escultura monumental en la entonces Unión Soviética. Jorge Martínez logró una relación más cercana con todos nosotros por el lapso de más de un año en que nos enseñó. Con él, la calificación de las obras realizadas solo era posible tras un proceso previo de autoevaluación y coevaluación, en que todos ubicábamos nuestra obra enfrente del aula, y las íbamos agrupando por niveles de calidad y de logros técnicos y estéticos. Así, íbamos y trasladábamos una obra —digamos, de la derecha, hacia un grupo más a la izquierda— y fundamentábamos en alta voz el porqué de nuestra evaluación. Cuando llegábamos a un acuerdo, el docente calificaba el ejercicio de cada estudiante (heteroevaluación), sin jamás emplear una calificación desestimulante. Más que ese número sobre la base de 100, le interesaba que el estudiante hubiera comprendido sus logros y también sus limitaciones con vistas al perfeccionamiento. Si el ojo se perfeccionaba, podríamos perfeccionar también las ejecuciones futuras. Esta forma de evaluación se repetiría en otras materias, como las de Grabado y Pintura.

Pintura comenzaba con la acuarela, como técnica pura obligada al cumplimiento de las reglas más estrictas; luego trabajaba la tempera, el creyón, y finalmente el óleo y/o el acrílico. A partir de la tempera, fueron muy recurrentes los ejercicios de matizaciones, que garantizaban el dominio de la mezcla cromática y ejercitaban el ojo para “ver” los matices más sutiles dentro de los colores locales y generales de los objetos. Transitamos por los docentes Georgina Uriarte, en primer año, y su esposo, Juan Orlando Torres, que nos impartió clases en segundo y tercer años. La personalidad de Georgina condicionaba un desempeño indiscutiblemente magistral en educación: hacía

que cada estudiante confiara en sus posibilidades, enseñaba la técnica precisa y minuciosa con una paciencia y perseverancia únicas: primero con grandes ejercicios demostrativos, luego con procesos de acompañamientos individualizados. Su propio registro de asistencia, con tres tonos de color rojo, era ya una obra de encanto para nosotros. Torres propiciaba pláticas de gran interés, y con él, más allá de todo lo aprendido con lo ejecutado en clase, tuvimos referencias y muestras de técnicas que, del Renacimiento en adelante, se habían estado practicando en todo el mundo artístico y podrían considerarse ya como raras. En todo ese proceso, el trabajo con la figura humana empezaba también tempranamente —de hecho, el tema, del todo transversal, sincronizaba varias materias— y ejercitaba de manera incesante las habilidades del retrato de rostro, de torso y de cuerpo entero. De las posiciones más fáciles se pasaba a las más complicadas, y se procedía con modelos humanos reales, masculinos y femeninos, jóvenes y ancianos. (Un ejercicio mítico que nuestro grupo no llegó a realizar, pero que otros sí realizaron, consistía en la ejecución de un retrato de memoria, tras haberse podido observar al modelo apenas durante diez minutos.)

Grabado comenzaba con ejercicios sencillos de monotipia, muy experimentales y abstractos, para luego saltar al aprendizaje de técnicas ya establecidas, desde el grabado en madera hasta el grabado en metal y en piedra. Comenzamos con el profesor Fernando Betancourt y proseguimos los dos siguientes años con Arnaldo Sarduy (esposo de Adela). Ambos, docentes formidables que nos hicieron experimentar mucho, sobre todo con el grabado en madera o xilografía, pero también con ciertos pininos en la difícil litografía. Recuerdo logros de gran excelencia en la primera de estas dos técnicas, pues tuve compañeros cuya experticia quedó tempranamente alcanzada. Uno de ellos representó en cierta ocasión un auto clásico de los años cincuenta, que hubiera resultado un ícono maravilloso para el turismo cubano desarrollado a partir de los noventa.

La asignatura de Taller de Expresión Creadora fomentó desde su primer curso la autoexpresión creativa, complementaria de todo un sistema formativo basado en disciplinas de carácter técnico obligadas a seguir un programa de estudios fuertemente académico, que no incluía todavía expresiones artísticas contemporáneas, toda vez que al nivel técnico en artes plásticas le sucedía el nivel tecnológico (bachillerato en artes que se estudiaba en la Escuela Nacional de Arte) y posteriormente la formación de grado universitario en el Instituto

Superior de Arte: niveles a los cuales, a partir de la sólida formación técnica previa, correspondía ya adentrarse en la contemporaneidad, en concepciones artísticas más complejas y procesuales, y a fortalecer la producción teórica y metodológica asociada a la investigación artística. En Taller transitamos por los docentes Conrado Cárdenas y Enrique *Kike* Estévez. Sus efectivos manejos de la autoexpresión creativa suponían puertas a la experimentación, sobre todo cromática, y al manejo preferencial de técnicas mixtas y de proyectos ya un tanto interdisciplinarios. Esta asignatura, presente a lo largo de los tres años de estudio, propuso durante mi segundo curso una competición artística. Se elaboraron tres grandes paneles de madera con iguales dimensiones y material, y se pidió a cada año de estudios que proyectara un mural colectivo. El ejercicio implicaba lluvia de ideas, acuerdo entre todos, trabajo en equipo durante varios meses, elaboración de bocetos, todo prácticamente en secreto, aunque nos las arreglábamos para husmear por locales “prohibidos”, pues cada año (primero, segundo y tercero) trabajaron en locales separados. Primer año estuvo bajo la coordinación de la profesora Georgina, y ganaron el primer premio con un mural que recuerdo vinculado al tema de la flora y la fauna americanas; los de segundo año trabajamos bajo la asesoría de Conrado o de Enrique (ya no recuerdo bien), y desarrollamos un tema de ciencia ficción en el que yo debí elaborar una nave cósmica con materiales que garantizaban cierta volumetría; y tercer año trabajó, me parece, bajo la dirección de Torres, con un tema que ya no recuerdo. El ambiente era realmente estimulante; el trabajo en equipo, tremendamente cordial; y el resultado final al ver nuestros grandes murales decorando la escuela, gratificante.

La escuela era en aquellos años una construcción reciente. Los ambientes educativos estaban determinados por salones amplios, diseñados y adecuados según propósitos en forma de talleres que los propios docentes personalizaban con obras suyas y hasta con sus proyectos en ejecución. Esto resultaba interesante, porque, más que el aula clásica que se esperaría en cualquier escuela, era como aprender en el propio estudio del artista, como en cualquier sistema gremial. Por esa época, Georgina había estado reconstruyendo el *Niño de la bota infortunada*: escultura representativa del Parque Vidal, en Santa Clara, que con el tiempo se había dañado y de la que el museo provincial solo guardaba algunos fragmentos. Con ellos, realizó todo un trabajo de reconstrucción arqueológico-escultórica y ejecutó la matriz de la obra que, vaciada en bronce, hace años se exhibe y ha devenido emblema de la ciudad.

También por esa época se hizo el concurso de propuesta monumental para la Plaza Ernesto *Che* Guevara (en la que hoy se halla su mausoleo), en la ciudad. Torres tenía en una de las aulas su proyecto en elaboración: la propia colina de la orografía se elevaba por encima de la plaza hasta brotar de ella el rostro del comandante guerrillero con una fuerza y una expresividad únicas, mientras albergaba en sus entrañas los espacios museísticos. Se presentaron varios artistas, pero ganó el concurso el escultor José Delarra, con un conjunto tradicionalista, hierático e inexpressivo que a todos disgustó por su escasa elaboración estética; y mucho más a los entonces alumnos de Torres, de cuya propuesta estábamos enamorados.

Ciertamente, había una proximidad muy grande con nuestros docentes. Quizás porque, siendo todos en esa escuela niños y adolescentes (no olvidemos que había incluso niños con edad inferior a la nuestra en música y en ballet), los docentes establecían una suerte de vínculo filial muy grande, fortalecido porque algunos en nuestra especialidad formaban matrimonio (Laura y Jorge, Georgina y Torres, Adela y Sarduy). Además, porque en todo momento nuestros docentes no solo usaban sus propias obras como materiales didácticos en clase, sino que participaban en todas las exposiciones y concursos artísticos, a los que nos llevaban personalmente para darnos recorridos y explicaciones, y en los que admirábamos sus creaciones del todo imbricadas en los procesos artísticos nacionales. También porque desde el momento en que entrábamos a la escuela, las puertas de sus casas-talleres nos quedaban abiertas para siempre y nos recibían sin cesar para ver cuanto proceso tenían en ejecución. Y aun después de graduados proseguía ese proceso incansablemente formativo. Se creaba de esa manera una muy fuerte admiración y respeto de nosotros, los estudiantes, hacia ellos. Torres, de niño, había visto pintar al gran Leopoldo Romañach alguna de sus grandes marinas en Cayo Francés, al norte de la provincia de Las Villas, y su propia admiración hacia el gran maestro de la pintura cubana, la sembraba en nosotros. Torres mismo nos trajo al aula en una ocasión a su gran amiga la escultora Rita Longa, figura insuperada aún en la plástica cubana, con quien compartimos un momento del todo inolvidable. Nos enseñaba que, como decía Martí, admirar hacía bien y daba salud. Para alguien como él, no era posible tener de visita en la ciudad o en su casa a una artista de tan gran valía, sin llevarla a conocer a sus alumnos y a compartir con ellos. Se fomentaba, en fin, una relación alumno-profesor única y entrañable.

Volviendo al ámbito formativo, y pese al tiempo transcurrido, puedo rescatar situaciones inolvidables que fueron y siguen siendo importantes lecciones didácticas. Una de ellas, las clases de pintar paisajes al aire libre, con Georgina, que obligaba a marcar los tres puntos precisos de ubicación del caballete, porque durante varios días estaríamos regresando al mismo sitio para aprovechar el ejercicio, de escasa duración, a la misma hora (por los cambios naturales de iluminación), lo que se practicaba bajo el método de la Escuela de Barbizón, vital durante el realismo francés del siglo XIX. (Todavía recuerdo los lugares en que desarrollamos estas experiencias: el centro cultural-recreativo Arco Iris, y un sector residencial del reparto Escambray, en la ciudad.) Otra de las situaciones fue la salida académica, con Torres, a un taller cercano a la escuela, para testimoniar mediante rápidos bosquejos las faenas laborales, y construir en clase una obra visual dentro de la denominada estética del trabajo. Otra más, también con Torres, la pintura al pastel en los tabloncillos de ballet de la misma escuela, que favorecía el desarrollo de habilidades para la representación de figuras en movimiento, siguiendo, en este caso, el método y el ejemplo del impresionista Degas. Otra experiencia inolvidable, con los profesores Fernando y Sarduy, la clase de aproximación a la litografía, que nos vinculaba a una de las áreas en que esta técnica del grabado había alcanzado auge en el país: la producción de anillas de tabaco (vitolas), rodeadas de una riquísima historia cultural y estética. Otra más, con la profesora Laura Aguado en la asignatura de Diseño, la elaboración de una pintura puntillista, siguiendo el método clásico de Seurat y Signac, que en aquel momento me resultó profundamente aburrido, pero años después me facilitó comprender investigativa y sensorialmente la lógica evolutiva que fue del impresionismo a las vanguardias artísticas del siglo XX y enseñar mucho mejor el tema como docente de Historia del Arte. Y en la misma asignatura elaboramos la maqueta de una vivienda, bajo el principio del espacio virtual,⁴ con la que comprendimos la noción de diseño subyacente en toda labor proyectual, valoramos de manera más próxima la tridimensionalidad, nos acercamos al trabajo del arquitecto y del diseñador de interiores desde sus componentes plásticos y estéticos, y

⁴ En oposición a su significado de ‘en línea’, generalizado tras el desarrollo de Internet, en aquel ejercicio el término *virtual* aludía a la existencia aparente y no real de los espacios, ambientes y objetos en la maqueta a escala, uno de cuyos perímetros quedaba abierto para facilitar la mirada del espectador, aceptado el hecho tácito o implícito de la incompletitud o de la construcción solo parcial de la pieza.

vivimos una experiencia que llevaba las artes visuales al mundo de interrelaciones que la Bauhaus había consolidado décadas atrás, con la obligatoria consideración y elaboración de todo lo artesanal complementario de la maqueta. Todas estas eran actividades que nos hacían transitar ordenadamente por la historia del arte y establecer con ella un vínculo más experiencial que informativo.

Recuerdo, además, que las actividades que implicaban salida académica (como la pintura de paisaje al aire libre), comprometían a varios docentes; de manera que, aunque estuviéramos en ese momento recibiendo la materia por un docente específico, nos acompañaban otros varios, y todos, en equilibrio de *team teaching*, nos daban por igual asesoría. Realmente, “hablaban un mismo idioma”, lo que se evidenciaba en la entera sintonía de propósitos y de didácticas. Una salida académica inolvidable resultó ser al Combinado Textil “Desembarco del Granma”, de la ciudad, donde pudimos conocer un campo profesional maravilloso en que aplicar la imaginación, el dibujo, el color y la forma, para la creación de nuevas propuestas de diseños textiles, y comprender las distintas fases de un proceso creativo-productivo.

La “Escuela de Arte”, como le decíamos coloquialmente, no fue solo el tránsito por un programa de estudios que concluyó con el otorgamiento de un título. Fue, sobre todo, la puerta de entrada, y sin salida, al mundo artístico. Lo mejor de la institución era su carácter multidisciplinario; pues no hubo estudiante de artes plásticas que no entrara alguna que otra vez a una sala de música o de ballet. De ahí, nuestros gratos recuerdos de compañeros de estudio que, en la sesión de la escolaridad, compartían aula con nosotros, y también de profesores de esas especialidades cuyo desempeño artístico y docente igualmente admirábamos. Allí tuvimos nuestras primeras referencias sobre Alicia Alonso y Sergio Esquivel, sobre Mozart y Beethoven, sobre Chaikovsky y Rachmaninov, sobre Lecuona y Caturla...; nuestras primeras nociones sobre un *Pas de Deux* o una sonata... Sin duda alguna, contribuciones a una cultura artística también gestual y sonora, con la que enriquecíamos lo plástico y lo visual.

Como se nos informaba al concluir los estudios, el título técnico de Nivel Elemental en Artes Plásticas nos habilitaba para ejercer como instructores de arte en escuelas y casas de cultura. Sin embargo, al no contar aún con edad laboral, en caso de querer ejercer, sería preciso contar con el consentimiento notarial de los padres a tal efecto. No recuerdo ningún caso que llegara a realizar tal proceso, pues todos continuamos estudios en formas diversas. Como otro

valor añadido, el título también nos permitía convalidar el examen de aptitud con vistas a la carrera universitaria de Arquitectura.

Muchos años después, ya como docente en la Universidad Central de Las Villas y como editor de la revista *Islas*, encargué un artículo sobre Adela (Rodríguez, 2003) y dirigí trabajos de titulación sobre las obras de Torres (Leal & Moya, 1998) y de Georgina (Fernández, 2014); lo que resultó un importante reconocimiento al indiscutible talento reunido en el claustro docente de la EVA Olga Alonso de Santa Clara.

CONCLUSIONES DEL CASO

- Según la experiencia testimoniada, la formación técnica en artes plásticas en los años ochenta del pasado siglo XX en Cuba se condujo bajo un modelo que no discriminaba formas didácticas. Según la situación y el objetivo instructivo, podía instrumentarse el aprendizaje por recepción (en que la ilustración por parte del docente del ejercicio por realizar constituía el punto de partida), el aprendizaje por mimesis, imitación o reproducción (que propiciaba el desarrollo de técnicas a partir de determinados paradigmas), y el aprendizaje basado en proyectos creativos individuales o en equipo, que implicaban un fuerte derroche de creatividad. Siendo didácticas con fundamentos cognoscitivos diversos, se conciliaban en función del logro educativo.
- La malla curricular del nivel técnico estudiado centró su objeto en el desarrollo de habilidades procedimentales, mediante un programa académico de disciplinas que fomentaban el dominio de las técnicas puras propias de manifestaciones plásticas específicas (Dibujo, Pintura, Grabado, Escultura...), pero que propiciaba paralelamente (en una asignatura específica de Taller) la posibilidad de la libre creación al amparo de la autoexpresión creativa y de la experimentación interdisciplinar con técnicas mixtas, sin llegar al abordaje formal de las expresiones visuales más contemporáneas.
- Se sistematizó una forma de calificación bajo la lógica *autoevaluación*→*coevaluación*→*heteroevaluación*, pues los estudiantes autoevaluaban su producto artístico colocándolo en el lugar en que lo suponían por sus logros técnicos y estéticos; luego sus compañeros comentaban, perfeccionaban la evaluación y movían de lugar su obra; y

finalmente el docente concluía el proceso con reflexiones didácticas y calificaba el trabajo.

- Sin necesidad de incluir una formación en historia de las artes plásticas o visuales, sus más grandes temas fueron discretamente instrumentados como eje transversal en diversas materias técnicas. Su aprendizaje no se producía por el abordaje teórico de contenidos informativos, sino por inmersión, en sentido histórico lógico, en los métodos de creación que propiciaban vivir la experiencia artística.
- En el nivel específicamente técnico de la formación en artes plásticas, los movimientos desde el Renacimiento italiano hasta el siglo XIX francés parecen resultar determinantes, dada la necesidad de formación (mediante copia estilística) en el lenguaje visual fisioplástico (académico) que los métodos y técnicas de dichos movimientos desarrollaron.
- Un claustro profundamente motivado y comprometido con la formación de sus estudiantes, con un ECRO (Entorno Comunicacional Referencial Operativo) común bien desarrollado, puede rebasar lo meramente instructivo, alcanzar el nivel de lo educativo y garantizar la continuidad de una “escuela” determinada no solo por lo concerniente a contenidos, formas y estilos preferentes y determinantes, sino también por una forma de ser y de transmitir los saberes en un particular ejercicio del magisterio.



AGRADECIMIENTOS

A mis compañeros de estudio Waldo García (conservador-restaurador de bellas artes en Estados Unidos) y César Román (artista visual en Cuba), por haberme ayudado a corroborar que estos recuerdos no estaban en modo alguno deformados por el paso del tiempo.

OBRAS CITADAS

- Fernández, R. (2014). *La pintura cubana en Las Villas: apuntes sobre la vida y obra de la artista Georgina Uriarte*. Tesis de Licenciatura, Universidad Central de Las Villas, Departamento de Letras, Tutor: Misael Moya; Santa Clara. Obtenido de <https://dspace.uclv.edu.cu/items/dafda0c1-8d2c-4d6e-87b3-eb71de18a1e1/full>
- Giráldez, A. (2009). Aproximaciones o enfoques de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. Pimentel, *Educación artística, cultura y ciudadanía* (págs. 69-73). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Leal, M., & Moya, M. (1998). El retratista Torres: maestro del pastel. *Islas*(118). Obtenido de <https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/848>

- Moya Méndez, M. (2022). El modelo pedagógico desarrollador cubano y la experiencia del ciclo conferencia-seminario-clase práctica en Historia del Arte. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*(11). Recuperado el 6 de junio de 2022, de <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/4040>
- Rodríguez, A. (2003). Los retratos martianos de Adela. *Islas*(136). Obtenido de <https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/610>
- Ruiz Solórzano, J. (2010). *Principales corrientes teóricas de la educación artística*. Recuperado el 12 de octubre de 2021, de Calameo: <http://es.calameo.com/read/0007947800bd3823e074b>

Relato de formación de grado en **diseño** (Ecuador, **1991-1996**)

Esteban Teodoro Torres Díaz

CONTEXTUALIZACIÓN

El presente relato narra el proceso formativo para diseñador llevado a cabo entre los años 1991 y 1996 en la Facultad de Diseño de la Universidad del Azuay (UDA) en Cuenca (Ecuador); facultad que se precia de ser la primera de su tipo en Ecuador: *alma mater* que ha formado a grandes creadores, muchos de ellos destacados a nivel nacional e internacional, desde hace ya 40 años.

Siendo Cuenca históricamente reconocida por su riqueza cultural y artística, en aquellos años experimentó ciertos cambios y recibió también reconocimientos. La escena artística y cultural presentaba actividades relacionadas con la danza, el teatro y los festivales musicales. La expansión de la educación creativa influenció el desarrollo de varios talentos, de la mano de la tecnología y de los medios de comunicación, al ser la década de 1991-2000 testigo de grandes avances a nivel global, que impactaron en la forma de concebir y de presentar las obras. Todo esto, acompañado del reconocimiento que llegaría al final de la década, cuando Santa Ana de los Ríos de Cuenca fuera declarada Patrimonio Cultural de la Humanidad por la UNESCO.

En estos años, que se caracterizaron por el notable crecimiento tecnológico, la facultad siempre mantuvo vivo el interés por las técnicas tradicionales y por el trabajo manual. Los talleres de joyería, carpintería, metalistería, cerámica, entre otros, lograron una conexión emocional y una destreza artesanal asociada con los saberes tradicionales de la región, por lo que las propuestas se materializaban por medio del trazo directo y tangible de la mano. Esto, sin duda alguna, acercaba el proceso a la naturaleza con que la Bauhaus misma, en su momento histórico, nace y produce.

Si bien el relato se centra en un recorrido académico, es necesario conectar esa atracción hacia el diseño con mi infancia, y abordar cómo mi inclinación

hacia la creatividad y la resolución de problemas me fueron llevando, desde pequeño, a tomar en el futuro la decisión de formarme como diseñador.

RELATO

Desde niño la pintura y la creatividad se constituían como cimientos de mi fascinación. Crecí en el seno de una familia trabajadora, donde los lujos no estaban presentes; no obstante, paradójicamente, el no tener demasiados juguetes o recursos a la mano estimulaba mi ingenio.

Asistí a la escuela de arte de la pintora y gestora cultural Eudoxia Estrella, pues el dibujo y la pintura, además de ser un medio de expresión, me brindaba alegría por medio de las formas, los colores y los materiales.

Este recorrido creativo que inicia desde muy pequeño resulta una característica distintiva, no solo en mi profesión, sino en mi vida diaria.

Aunque mi familia no me podía proporcionar lujos materiales —mi padre trabajaba más horas al día de las que debía, y mi madre nos cuidaba mientras hacía las labores del hogar—, me dieron un regalo invaluable: la capacidad para encontrar soluciones frente a la adversidad.

Los años pasaron y llegó el momento de decidir la carrera a estudiar. Después de considerar algunos factores, opté por Ingeniería Civil, una profesión desafiante con grandes oportunidades. No obstante, el destino parecía tener para mí otro plan.

Por entonces, tuve un encuentro con un amigo que portaba un trabajo atrayente; contrario a mi elección, era un ejercicio desarrollado en la Facultad de Diseño. La propuesta me cautivó; quedé muy interesado con su expresión y creatividad, lo que marcó un punto de inflexión en mi trayectoria universitaria.

En octubre de 1991 iniciaba mis estudios en diseño, pese a los desafíos que enfrenté al encontrarme con la preocupación de mi familia por esta elección. Decidir transitar por el camino del arte como forma de vida, puede en ciertos momentos provocar incertidumbre, al ser un mundo lleno de desafíos y de fluctuaciones; y más en aquellos años, cuando la carrera era nueva y existía una inquietud latente sobre la estabilidad financiera que se obtendría del arte y del diseño. Pese a ello, la perseverancia y el haberme hecho acreedor de algunos reconocimientos desde los años de estudio previo, demostraron que la pasión y constancia podían dar frutos en un contexto duro y competitivo como el de la ciudad de Cuenca.

Empieza la travesía. Aulas frías, mesas de madera, taburetes metálicos. Los primeros ciclos me mostraban un universo nuevo, con muchos desafíos por delante. Clases de dibujo técnico y artístico, talleres experimentales, historia y, por supuesto, las tan esperadas asignaturas de diseño. Todo trabajado de manera bidimensional, con el propósito de conseguir una comprensión de los principios básicos del diseño, paralelo a la necesidad de advertir las complejidades de la carrera, observando en mi caso las similitudes y diferencias que tenía con los estudios previstos de ingeniería civil.

La planta docente estaba integrada por profesores provenientes de áreas como la arquitectura, la antropología y el diseño. Docentes locales, nacionales y extranjeros; lo que propiciaba una visión multidimensional y un diálogo constante entre lo local y lo global. En los primeros ciclos, se nos formaba en diseño básico, fundamentos de diseño y teoría del diseño, para construir un “alfabeto gráfico” que luego emplearíamos para dialogar con la forma, los colores, el contexto cultural y la historia, desde una perspectiva enfocada en la artesanía.

Por entonces, el mercado demandaba profesionales de diseño lo más generalistas posibles; si bien con el tiempo se hizo pertinente diferenciar las especialidades. Al ser una carrera generalista, los estudiantes recibíamos formación en diferentes ramas del diseño, lo que nos permitía explorar varias facetas como la publicidad, la gráfica, la joyería, el textil o el mobiliario. Yo atravesé esa propuesta genérica, y adquirí conocimientos especialmente de diseño gráfico, textil y de objetos.

El aprendizaje siguió con una progresión de la bi- a la tridimensionalidad. Generación de maquetas, conocimiento de nuevas técnicas y tecnologías. Trabajo en joyería fundiendo el metal o modelando la cera. Horas cortando, lijando y generando uniones en carpintería. Horas fabricando con fuego y soldadura en metalistería. Horas tejiendo la trama y urdimbre en el telar... Todo ello, acompañado siempre de un sustento teórico útil para contextualizar, fundamentar, orientar, justificar, generar, analizar, contribuir y validar.

Según el objetivo de cada cátedra, la metodología empleada por cada docente fue diferente: clases magistrales por parte de los educadores, realización de réplicas de objetos para el mejoramiento de técnicas, o procesos creativos donde lo principal eran las nuevas ideas; todas estas, acompañadas de las de grandes referentes, muchos de ellos verdaderos educadores. Como sostuviera William Butler Yeats, “La educación no consiste en llenar un cubo, sino en encender un

fuego” (Hernández, 2024). Algunos de mis profesores encendieron esa llama de amor personal hacia la profesión, y resultaron modelos para mi futura práctica académica, modelos de los que actualmente me sigo sirviendo.

Como venía relatando, nos alentaban a buscar inspiración en objetos diversos, sobre todo precolombinos. Fue así que el aríbalo inca se convirtió en una constante en muchos de mis proyectos de diseño. Aprendí que ese contenedor tradicional, con su base cónica, cuerpo ovalado y gollete alargado, no solo representaba una técnica cerámica ancestral, sino que ofrecía también una riqueza simbólica y estética invaluable. Partir de formas como esa para crear nuevos objetos, no era simplemente un ejercicio de creatividad, sino a la vez una manera de conectar lo ancestral con lo moderno, explorando cómo podría transformarse para dialogar con nuestras realidades actuales. Esta práctica me enseñó a respetar y a reinterpretar, fortaleciendo mi capacidad para innovar sin perder de vista las raíces culturales de cada forma. También tuvimos la oportunidad de replicar los aríbalos con total precisión, aplicando las técnicas de cerámica de su época. Esto perfeccionaba nuestro manual de habilidades, a la vez que nos conectaba profundamente con los procesos y los desafíos que los antiguos artesanos enfrentaron. Cada una de estas experiencias, tanto la de reinterpretación como la de réplica, nos enriquecía culturalmente y nos proporcionaba una base sólida para entender y honrar la tradición, mientras experimentábamos.

Conforme avanzaban los talleres y las materias, se iba introduciendo en el programa de estudios el empleo de diferentes *softwares*, los que me permitieron transformar ideas para luego almacenarlas en el soporte que, en ese momento, tenía para mí una gran capacidad: el disquete.

De forma paralela, existió una intersección significativa entre mi formación académica y el entorno social. Mi compromiso con cada actividad o tarea dio como resultado el ser propuesto y elegido para labores de alta relevancia, como vicepresidente de la Asociación de la Escuela de Diseño (organización estudiantil), representante estudiantil ante el Consejo Directivo de la Facultad de Diseño y director publicitario de la Federación de Estudiantes de la UDA (UDAFE). Estas tareas, justo es decir, desempeñaban también una función educativa, pues me formaban para las diversas responsabilidades propias de cualquier ejercicio laboral.

Seguían transcurriendo los años de formación, y los conocimientos adquiridos en la carrera necesitaban complementarse con talleres, exposiciones

y seminarios. Para ello, instituciones como el Centro Interamericano de Artes Populares (CIDAP) brindaron apoyo, no solo a los estudiantes de la universidad, sino al arte, la cultura, la artesanía y a los artesanos de la ciudad. De esa interrelación nace una mayor percepción sobre la amplitud y el compromiso social del diseño y del diseñador, y tales procesos fueron también altamente educativos.

Sin embargo, las exposiciones eran escasas debido a que el diseño emergía en el país; los pocos eventos disponibles se desarrollaban en Quito o Guayaquil. De allí que no tuvieran un peso significativo en el proceso formativo.

También por entonces la carrera carecía de un enfoque de marketing o de análisis de mercado; más bien orientaba una estética hacia la forma y el contexto cultural. Entiéndase que desarrollaba un enfoque que difiere del que hoy día suele desarrollar.

La investigación se enfocaba en visitas a talleres artesanales, dado que había poca bibliografía especializada en cerámica, textil, joyería y otras áreas afines. Estas visitas permitieron que estudiantes y docentes se nutrieran del conocimiento directo de los artesanos, quienes compartían sus técnicas y procesos. Estas experiencias permitieron que los estudiantes, a través de la observación directa y el contacto con el artesano, desarrollaran propuestas basadas en técnicas tradicionales adaptadas a nuevas necesidades.

La pedagogía se construía mediante estas visitas, clases teóricas, elaboración de bocetos y construcción de objetos en diferentes cursos en forma de talleres. Además, la facultad misma promovía concursos a nivel local y nacional, lo que nos brindaba a los estudiantes la oportunidad de medir nuestras habilidades en entornos competitivos y bajo la evaluación de jurados externos, nacionales e internacionales. Esta experiencia resultó enriquecedora, ya que, al trabajar con *briefs* y objetivos específicos, los estudiantes pudimos desarrollar habilidades en entornos reales.

Uno de estos concursos que recuerdo fue el de imagen para el Comité Universitario de Protección del Ambiente (CUPA), donde participé con un logotipo en forma de flor, cuyos pétalos representaban las letras C, U, P y A; y obtuve el primer lugar. Otro caso fue la convocatoria de desarrollo de una imagen para un grupo musical que representaría a Ecuador en Cuba. Este proyecto consistió para mí en la creación de un ícono en forma de paloma estilizada, formado por las letras que componían el nombre del país, cuyo diseño generó un impacto positivo en la audiencia.

Estos concursos, junto con las actividades académicas, me permitieron comprender de manera integral la relación entre el diseño, el arte, la artesanía y la tecnología.

Ya con todo el conocimiento adquirido a lo largo de nueve semestres (cuatro años y medio) y, en forma paralela, algunos festivales y simposios, estaba listo para una nueva aventura: mi proyecto final de grado.

Al ser el diseño un ámbito interdisciplinar, para culminar con este viaje académico, cuatro compañeros y yo nos lanzamos a la aventura de diseñar la imagen global para la ciudad de Chordeleg, entendida la imagen global como “el efecto sinérgico de las diferentes comunicaciones” vinculadas al objeto del encargo concreto, “perfectamente diseñadas y gestionadas, constituyendo una totalidad conceptual y estilística particularmente sólida y estable” (Soto, 2013: 11). Este proyecto, además de consolidar nuestros conocimientos, nos proporcionó grandes beneficios y logros, y nos dejó listos para iniciar la etapa de desarrollo profesional, en la que la educación continua seguiría presente como forma de actualización sistemática y de fortalecimiento de competencias.

CONCLUSIONES DEL CASO

- Las cátedras que se dictaron a lo largo de la carrera en esos años, buscaban el brindar al estudiante conocimientos sobre diferentes técnicas, todas ellas, de tipo artesanal, que se han destacado en nuestro contexto. No obstante, decir que se impartieron solo por conocimiento, sería desmerecer algo tan importante como es el poner en valor saberes que forman parte de nuestra cultura y tradición: ¿cómo se puede valorar algo si no se conoce? Saborear una técnica, y conocer sus complejidades, cambia la percepción errada que se puede llegar a tener.
- Si bien es importante contar con un docente que te motive, el tener ganas de aprender y el autoeducarse ayuda a no limitar el progreso. Que un profesor valore las ganas que tienen algunos estudiantes de comerse el mundo, deja huellas no solo en esa materia, sino en el futuro de cada ser humano que pasó por su aula.



OBRAS CITADAS

Hernández Pérez, Fabiola (2024). 101 frases célebres sobre educación y aprendizaje para motivar a tu hijo. *Guía infantil*, <https://www.guiainfantil.com/educacion/motivacion/101-frases-celebres-sobre-educacion-y-aprendizaje-para-motivar-a-tu-hijo/>

Soto Vásquez, Lilly (2013). Imagen global: diseño total (síntesis del texto *Evolución del diseño de identidad*, de Joan Costa, Barcelona: Grupo Editorial CEAC, 1994), *slideshare*;
<https://es.slideshare.net/lili369/imagen-global#10>

Relato de formación de grado en **diseño de interiores** (Ecuador, **2004-2008**)

Jonnathan Andrés Zhindón Duarte

CONTEXTUALIZACIÓN

El relato que se comparte da cuenta del proceso formativo en la carrera de Diseño de Interiores, de alto nivel teórico-técnico, que atravesé durante los años 2004-2008 en la Facultad de Artes de la Universidad de Cuenca (Ecuador); institución especializada en la formación de cinco carreras: Artes Visuales, Artes Escénicas, Artes Musicales, Diseño Gráfico y Diseño de Interiores.

La Facultad de Artes nace como una respuesta universitaria a la condición patrimonial que conquistó Cuenca desde 1999, siendo entonces la facultad más joven de la universidad, cuyo objetivo se dirige a formar académicamente nuevas generaciones de artistas y diseñadores con programas de vanguardia, capaces de desarrollarse en las diversas disciplinas artísticas y de responder a la creciente demanda de educación superior en artes en la ciudad de Cuenca y sus alrededores (Freire, Torres & Moya, 2018).

En 2004 el Honorable Consejo Universitario aprobó la creación del Programa de Diseño, y a partir de ese año nació la carrera de Diseño con dos especialidades o ramas: Gráfico e Interiores. Inicialmente, el programa de estudios de Interiores mantenía en los primeros semestres cátedras comunes con Gráfico; ese fue el programa que debí cursar. (No es hasta 2019 que se aprobó el cambio de la estructura curricular y que la carrera empezó a funcionar de manera independiente, con cátedras especializadas desde el primer año.)

RELATO

Mi formación en la carrera de Diseño de Interiores se remonta al año 2004, coincidiendo con la creación de dicha carrera. Durante los dos primeros años, el programa académico incluía asignaturas comunes a todas las ramas del diseño. Posteriormente, los estudiantes podíamos optar por especializarnos en

Diseño Gráfico o Diseño de Interiores. Ingresé a estos estudios a los 19 años, llevando conmigo conocimientos previos en informática y programación, adquiridos en mi bachillerato y cursos previos a mis estudios universitarios. Las clases de la carrera en la Facultad de Artes se desarrollaban en horario vespertino-nocturno, comenzando a las 14:00 y finalizando a las 21:00.

En los primeros años cursamos Dibujo Artístico I, II y III. En esa materia desarrollé métodos de expresión. Tal como se ha postulado, una imagen puede ser un documento que permite recorrerla con la mirada e identificarla mediante sus planos y capas de información. Con esa mirada, el profesor Vicente Narváez impartía dichas asignaturas y se destacaba por su impresionante destreza en la expresión analógica. Su habilidad para abordar temas complejos y su facilidad para explicar y dibujar (por ejemplo, una mano en escorzo), lo convertían en un referente esencial. Nos guiaba desde los primeros trazos a lápiz hasta la realización completa de la figura humana. Su enseñanza escalonaba la complejidad en el uso de carboncillo, sanguina y sepia, lápices de colores, plumilla, rotuladores, acuarelas y óleos. Este es su comentario más recordado por mí: “Sr. Zhindón, dibujar se aprende con las 4D: Dibujando, Dibujando, Dibujando y Dibujando”.

El profesor Claudio Quinde, en las asignaturas de Modelado I y II, nos enseñaba en el taller de cerámica. Como sostiene Juahani Pallasma, “Sin la colaboración del tacto, el ojo sería incapaz de descifrar el espacio y la profundidad, y no podríamos dar forma al mosaico de impresiones sensoriales en un *continuum* coherente” (2012: 50). Y sobre este principio, la asignatura se llevaba a través de ejemplos prácticos donde los sentidos se integraban, aprendimos el uso adecuado de herramientas y materiales para crear moldes y elementos en arcilla, abriendo nuevas formas de explorar la morfología y la concreción de la forma.

En Diseño I y II, con los profesores diseñadores Fabián Arias y Esteban Benalcázar, respectivamente, aprendimos el manejo del punto y la línea para la generación de formas en el espacio. Nos enseñaron a utilizar las operatorias de diseño y a concretar texturas y colores en la forma bidimensional. Los resultados finales consistían en planos recortados a mano y la aplicación de color mediante cartulinas ya coloreadas y texturas.

Diseño III y IV, impartidos por las diseñadoras Rosana Corral y Rocío Vivar, se enfocaban en la experimentación práctica de las operatorias en el diseño tridimensional. Nos guiaban en la generación de formas y volúmenes

representados en el espacio, y en la representación de texturas, colores, luz y sombras, utilizando técnicas de modelado a mano con diversos materiales, desde papel hasta láminas de aluminio de un milímetro de espesor.

El arquitecto Juan Fajardo estaba a cargo de Dibujo Técnico, donde nos instruía en las normativas, convenciones y formatos estandarizados. Aprendimos a proyectar plantas arquitectónicas con sus respectivos alzados, secciones y cortes. La técnica era analógica, trabajando en el tablero de dibujo con herramientas esenciales como escalímetros, escuadras, rapidógrafos, microminas y borradores. Valga decir que se consideraba el principio de que la representación gráfica técnica permite describir en forma ordenada, codificada y estandarizada un objeto, al sintetizar sus cualidades físicas reales.

El enfoque de estos primeros dos años en la carrera se centraba en el desarrollo de habilidades expresivas analógicas, integradas con componentes teóricos y creativos. (véase Cuadro 1).

Cuadro 1. Malla curricular de la formación teórica y técnica en común de las carreras de Diseño Gráfico y Diseño de Interiores en los dos primeros años.

Primer año en común		Segundo año en común	
Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre
Diseño I (Organizaciones Bidimensionales)	Diseño II (Organizaciones Bidimensionales)	Diseño III (Organizaciones Tridimensionales)	Diseño IV (Organizaciones Tridimensionales)
Dibujo Técnico I	Dibujo Técnico II	Dibujo Técnico III	Dibujo Técnico IV
Dibujo Artístico	Dibujo Artístico II	Dibujo Artístico	Géneros de Ilustración
Experimentación de Medios	Serigrafía	Modelado I	Modelado II
Técnicas de Ilustración I	Técnicas de Ilustración II	Técnicas de Ilustración III	Creatividad II
Computación	Informática	Compugrafía II	Compugrafía III
Teoría de la Cultura	Historia del Arte I	Historia del Arte II	Historia del arte III
Cromática	Cromática II	Experimentación de Medios Audiovisuales: Imagen en Movimiento	Estéticas del Siglo xx
—	—	—	Presupuestos

(Fuente: Certificado de calificaciones fechado el 17 de junio de 2013.)

Al iniciar los años de especialización en la carrera de Diseño de Interiores, recuerdo vívidamente mis primeras instalaciones sensoriales en las asignaturas de Diseño de Interiores I y III, bajo la tutoría del arquitecto Juan Pablo Astudillo. Este docente me brindó la oportunidad de construir espacios, utilizando

materiales económicos como tiras de madera, recubrimientos de plástico, clavos y tornillos. Estos elementos no solo dieron funcionalidad a los espacios, sino que el color, la textura y la luz contribuyeron a crear diversas sensaciones. Las gradas del vestíbulo de la facultad se transformaron en escenarios que expresaban conceptos como *escape*, *claustrofobia* y *caos*. Previo a la construcción, realizaba múltiples bocetos que culminaban en propuestas aprobadas, fomentando así la creatividad y logrando resultados sorprendentes.

Cada semestre, la complejidad de las asignaturas aumentaba, especialmente en las actualizaciones de técnicas constructivas, y en los detalles de las instalaciones y los materiales utilizados en las diferentes estructuras aplicadas al diseño de interiores. Materias como Construcciones e Instalaciones I y II, y Estructuras Aplicadas I y II, fueron impartidas por los arquitectos Manuel Contreras y Carlos Contreras, quienes inculcaron la disciplina del “aprender haciendo”.

Las visitas guiadas a las obras de estos profesionales incentivaron mi deseo de crear espacios interiores. Actualmente, en mi vida profesional, construyo espacios interiores manejando la materialidad, la tecnología y los sistemas constructivos que aprendí durante esos años.

Paralelamente, fue enriquecedor aprender sobre procesos en la arquitectura digital mediante el uso de diversos programas. Recuerdo especialmente a los arquitectos Boris Orellana e Iván Coellar, quienes impartían las cátedras de Computación Aplicada y Expresión Gráfica I, II y III. Uno de los proyectos más memorables fue la réplica de una iglesia en el programa 3ds Max. El nivel de detalle requerido era minucioso y complejo, lo que demandaba horas de trabajo y noches en vela, que requirieron algo de especialización en fotorrealismo y animación en mi vida profesional. En ese entonces, mencionaba que el 3ds Max “es un software especializado en la creación de contenido tridimensional; por su versatilidad es actualmente el programa más popular entre las aplicaciones 3D de gama alta” (Venditti, 2013: 16).

En el Cuadro 2 se aprecian las materias con fines técnicos, teóricos, constructivos y de expresión gráfica de la carrera. Estos podrían considerarse los constructos fundamentales sobre los que descansaba la formación más especializada. Además, se puede apreciar el peso de las asignaturas que incentivaban a la creación, dada la relevancia de la actividad práctica en una profesión volcada a la generación de ideas y de visualidades, en equilibrio de funcionalidad y estética.

Cuadro 2. Malla curricular de la formación técnica y de creación en los dos años en especialización (cuatro semestres)

Tercer año		Cuarto año	
Quinto semestre	Sexto Semestre	Séptimo Semestre	Octavo Semestre
Diseño de Interiores I	Diseño de Interiores II	Diseño de Interiores III	Diseño de Interiores IV
Taller de Objetos I	Diseño de Objetos I	Diseño de Objetos II	Propiedad Intelectual
Taller de Proyectos I	Construcciones e Instalaciones	Construcciones e Instalaciones II	Tecnología de la Madera
Expresión Gráfica I	Expresión Gráfica II	Expresión Gráfica III	Ética Profesional
Computación Aplicada I	Antropometría	Estructuras Aplicadas I	Estructuras Aplicadas II
Estéticas Contemporáneas	Seminario de autores	Crítica del Diseño	Relaciones Humanas
Historia del diseño de interiores I	Historia del diseño de interiores II.	Diseño de Jardines I	Diseño de Jardines II
Marquetería I	Marquetería II	Laboratorio de Producción I	Laboratorio de Producción II
Experimentación de Medios	Experimentación de Medios II	Tecnología del Diseño de Interiores	Métodos procesuales y Tecnológicos II
Marketing I	Marketing II	—	Gestión
Vitrales	—	—	—

(Fuente: Certificado de calificaciones fechado el 17 de junio de 2013.)

CONCLUSIONES DEL CASO

- La estructura académica de los dos primeros años en la carrera de Diseño se centraba en el desarrollo de habilidades expresivas analógicas, complementadas con componentes teóricos y creativos, sentando así una sólida base para futuras especializaciones en el campo del diseño.
- La formación en la carrera de Diseño de Interiores proporcionó una base sólida en diversas técnicas, enfoques artísticos y técnicos, que abarcaban desde el dibujo artístico hasta la proyección arquitectónica. Esta educación integral fomenta el desarrollo de habilidades esenciales para la práctica profesional del diseño de espacios interiores.
- La influencia de destacados profesores no solo proporcionó conocimientos técnicos, sino también inspiración y motivación para explorar y perfeccionar diversas habilidades y destrezas en las técnicas.
- La oportunidad de realizar construcciones reales de proyectos de diseño fomentó la creatividad y la capacidad de experimentar con diferentes

materiales y tecnologías. Estas prácticas permitieron a los estudiantes desarrollar soluciones innovadoras para problemas de diseño complejos.

- El aprendizaje de programas de arquitectura digital, y la experiencia en proyectos detallados y complejos en estos entornos digitales, subrayó la importancia de la tecnología en la formación y práctica del diseño de interiores.



OBRAS CITADAS

- Freire, C., Torres, E. & Moya, M. (2018). Facultad de Artes: historia. actualidad y futuro. En M. Arteaga, & M. A. Novillo (Edits.), *Universidad de Cuenca (1867-2017). Memoria, actualidad y perspectivas*. Cuenca: Editorial Don Bosco, Centro Gráfico Salesiano.
- Pallasmaa, J. (2012). *La mano que piensa, sabiduría existencial corporal en la arquitectura*. México.
- Venditti, D. (2013). *Manual imprescindible Autodesk 3ds Max 2014*. Madrid: Anaya Multimedia.

Relato de formación técnica en **música** (Ecuador, **2004-2008**)

Carlos Felipe Hernández Sarmiento

CONTEXTUALIZACIÓN

Este relato formativo cuenta algunas vivencias personales en cuanto al proceso educativo llevado a cabo en el Conservatorio Superior José María Rodríguez, de la ciudad de Cuenca, entre los años 2004-2008, para la obtención del título de Bachiller Técnico en Música, en la especialidad de Piano.

Entre 2004 y 2008 se atravesaba una crisis legislativa que destituyó a más de la mitad de los miembros de la Asamblea en Ecuador; correspondía a los inicios del correísmo en 2007 y de múltiples cambios educativos, que se llevaron a cabo mediante el Plan Nacional del Buen Vivir en los años siguientes.

En esa época, el Conservatorio Nacional y el Conservatorio Superior José María Rodríguez estaban fusionados, y los procesos educativos de bachillerato y educación superior tenían una continuidad estructurada en los planes de estudio aprobados por el Ministerio de Educación, el cual funcionaba como única dependencia. Este relato se enmarca en ese contexto.

Años después de graduado, en 2012, las dos instituciones se habían separado bajo la dependencia del Ministerio de Educación y de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt). El título de Bachiller Técnico en Piano, que el conservatorio otorgaba en 2008 y que yo alcancé al término de mis estudios, fue reemplazado por el de Bachillerato Complementario, que actualmente está en vigencia.

Conviene aclarar que, atendiendo a las estipulaciones vigentes (Senescyt, 2022), en Ecuador el nivel técnico superior se comprende dentro de los títulos de tercer nivel (nivel en que se ubica el grado académico universitario).

El presente relato centrará, desde mi experiencia, los enfoques, las metodologías, los objetivos y procesos del programa cursado.

RELATO

Mi formación musical inicia a edades tempranas con aptitudes para el canto y el piano. Posteriormente, pude asistir a varias capacitaciones en academias de la ciudad de Cuenca y más tarde ingresé al Conservatorio José María Rodríguez, con una preparación previa y tras realizar varios exámenes de ubicación, a los 14 años de edad.

En esa época, este conservatorio tenía 3 niveles:

- 1) Nivel inicial: 6 semestres divididos en un nivel propedéutico y cinco semestres iniciales.
- 2) Nivel técnico o bachillerato técnico: 6 semestres más un semestre opcional de grado.
- 3) Nivel tecnológico: 6 semestres más un semestre opcional de grado.

La malla curricular es de conocimiento público, de modo que podemos reconstruirla a partir de fuentes confiables (véase Cuadro 1).

Cuadro 1. Malla curricular del Conservatorio José María Rodríguez, según niveles.

NIVEL INICIAL							
Diploma a otorgarse: Por haber culminado estudios en el nivel inicial.							
Asignaturas	Semestres						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
Curso Propedéutico	X	—	—	—	—	—	
Educación Audioperceptiva	—	X	X	X	X	X	
Flauta Dulce	—	X	X	—	—	—	
Instrumento (Violín/Piano)*	—	—	X	X	X	X	
* Los alumnos que no optaban por esos instrumentos, debían continuar con la flauta dulce.							
NIVEL TÉCNICO EN INSTRUMENTO							
Título a otorgarse: Bachiller Técnico Musical en la especialización.							
Requisito previo: Recital.							
Competencias: El profesional estará en condición de integrar bandas populares, militares y municipales, pero no podrá ejercer actividad pedagógica.							
Asignaturas	Semestres						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
Lectura Musical (Teoría, Solfeo, Dictado)	X	X	X	X	X	X	—
Instrumento	X	X	X	X	X	X	—
Conjunto Coral o Instrumental	X	X	X	X	X	X	—
Expresión Corporal y Actuación	—	—	—	—	—	X	—
Apreciación Artística Musical, de Artes Plásticas y Escénicas	Un seminario de 20 horas para cada especialidad entre semestres.						

Semestre de Grado Técnico (Preparación del Recital)	—	—	—	—	—	—	X
NIVEL TÉCNICO EN CANTO Título a otorgarse: Bachiller Técnico Musical en Canto. Requisito previo: Grado Práctico-Recital.							
Asignaturas	Semestres						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
Lectura Musical (Teoría, Solfeo, Dictado)	X	X	X	X	X	X	—
Canto	X	X	X	X	X	X	—
Piano Complementario	—	—	X	X	X	X	—
Práctica Coral	X	X	X	X	X	X	—
Italiano	X	X	X	X	—	—	—
Latín	—	—	X	X	—	—	—
Alemán	—	—	—	—	X	X	—
Expresión Corporal	X	X	—	—	—	—	—
Teatro	—	—	X	X	X	X	—
Apreciación Artística Musical, de Artes Plásticas y Escénicas	Un seminario de 20 horas para cada especialidad entre semestres.						
Semestre de Grado Técnico (Preparación del Recital)	—	—	—	—	—	—	X
NIVEL TECNOLÓGICO EN INSTRUMENTO Título a otorgarse: Tecnólogo Musical en la especialización. Requisito previo: Grado Oral y Práctico. Competencias: El profesional estará en condición de conformar las orquestas o bandas sinfónicas y grupos de cámara, pero no podrá ejercer actividad pedagógica.							
Asignaturas	Semestres						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
Lectura Musical (Teoría, Solfeo, Dictado)	X	X	X	X	—	—	—
Instrumento	X	X	X	X	X	X	—
Piano Complementario y/o Práctica de Acompañamiento	X	X	X	X	—	—	—
Armonía	X	X	X	X	X	X	—
Historia de la Música Universal	X	X	X	X	—	—	—
Historia de la Música Ecuatoriana y Latinoamericana	—	—	—	—	X	X	—
Formas Musicales y Análisis	—	—	X	X	X	X	—
Música de Cámara y/u Orquesta	X	X	X	X	X	X	—
Contrapunto	—	—	—	—	X	X	—
Semestre de Grado Técnico (Preparación del Grado Oral y Práctico)	—	—	—	—	—	—	X

(Fuente: CNM, 2001: 24-25)

Recuerdo que, por otorgar estas diferentes titulaciones, el Conservatorio José María Rodríguez tuvo un fuerte impacto entre las diversas academias de música de la ciudad de Cuenca, al extremo de llegar a tener más de 1 500 alumnos en 2006. En la jornada vespertina, era muy notoria la concurrencia de estudiantes de los diferentes colegios de la ciudad, que venían con sus uniformes de distintos colores y creaban un ambiente muy dinámico: un mosaico cultural enriquecido con interacciones de diferentes perspectivas y estratos económicos.⁵

De conformidad con las directrices proporcionadas por el Ministerio de Educación de Ecuador, organismo encargado de expedir estas titulaciones, los tres niveles que ofertaba el conservatorio permitían a los estudiantes concluir la totalidad del plan de carrera de formación desde los 6 o 7 años hasta los 15 a 18 años, hasta alcanzar el título de Tecnólogo Musical en una especialización. Como facilitación, los alumnos tenían la opción de presentarse a exámenes de ubicación que les permitía avanzar entre niveles, y culminar incluso programas de tercer nivel a edades muy tempranas, ya que el título de tecnólogo es considerado de tercer nivel.

Los resultados obtenidos en el examen de ubicación me permitieron tomar los estudios desde el nivel técnico, y con una doble especialidad que consistía en el estudio de dos instrumentos: piano y violín.

La metodología educativa del conservatorio (afín al modelo de conservatorio considerado entonces) era una herencia de la cultura centroeuropea del siglo XIX. Este modelo da cuenta de un arquetipo educativo con similitudes en todo el mundo y que puede ser denominado globalmente como educación de conservatorio (Musumeci, 2002).

En este modelo de conservatorio, el enfoque pedagógico era tradicional y estructuralista, especialmente en el campo de la interpretación musical.

Para la aplicación de este enfoque pedagógico, el conservatorio disponía de una planta docente diversa, en donde existían músicos con una vasta experiencia, y también maestros que entraban a trabajar con cortas edades, desde los 15 años en adelante. Algunos alumnos de los niveles superiores eran docentes de los niveles iniciales y técnicos.

⁵ Era muy notoria la presencia mayoritaria de los colegios Benigno Malo, La Salle, Borja, Técnico Salesiano, Garaicoa, Herlinda Toral y Asunción; y en menor grado de los colegios Antonio Ávila, Febres Cordero, Ciudad de Cuenca, Manuel J. Calle y Colegio Bilingüe; todos identificables por sus particulares uniformes.

Los estudiantes también tenían un rango de edad muy variado, ya que recuerdo compañeros de clase que rondaban entre los 8 y los 30 años de edad.

Debo indicar que la gran cantidad de estudiantes en la jornada vespertina representaba todo un desafío durante mis clases prácticas. Resultaba difícil concentrarse, y el elevado nivel de ruido en el entorno impedía escuchar con atención y detalle las interpretaciones en el instrumento. Mis mejores experiencias de aprendizaje acontecieron en la jornada matutina, donde la educación era prácticamente personalizada gracias a la menor cantidad de alumnos. Este entorno más tranquilo y focalizado permitió que las clases fueran mucho más productivas y enriquecedoras.

En las asignaturas de Lectura Musical, contábamos con un único maestro encargado de impartir los contenidos de teoría, solfeo y dictado, quien distribuía en toda la semana estos contenidos. Además, teníamos un maestro individual asignado para Instrumento, quien se enfocaba exclusivamente en nuestro desarrollo técnico y artístico especializado. Y otro maestro estaba a cargo de la asignatura de Conjunto Coral o Instrumental, guiándonos en el trabajo de ensamble y fomentando la interacción musical en grupo. De esta manera, cada estudiante tenía la orientación de tres maestros por semestre en el nivel técnico.

Las materias propuestas en la malla curricular se manejaban de manera distinta en las jornadas matutina y vespertina. En horarios de la mañana no existía mucha concurrencia, y las clases teóricas y prácticas eran casi personalizadas. En la jornada vespertina ocurría todo lo contrario, ya que la gran cantidad de alumnos exigía a los docentes de las materias prácticas enseñar el instrumento incluso a cuatro estudiantes por hora clase; es decir, en un lapso de 45 minutos, lo cual dificultaba enormemente el aprendizaje.

El nivel técnico en instrumento estaba compuesto por tres materias: Lectura Musical, Instrumento, y Conjunto Coral o Instrumental; materias en las cuales tuve mis primeros acercamientos al conocimiento artístico técnico de la música.

Como ya se ha apuntado, la materia de Lectura Musical integraba tres temas relevantes para poder codificar y entender una partitura: teoría, solfeo y dictado. Esta combinación brindaba herramientas valiosas para poder apreciar críticamente el código musical, así como para analizar piezas musicales.

Existían varios maestros que en estas materias nos integraban a participar en las misas y en algunos eventos de la ciudad, interpretando temas musicales que se alineaban al requerimiento de los solicitantes y a diferentes formatos instrumentales. La primera experiencia pública que tuve interpretando el piano,

fue en una misa realizada en el mismo conservatorio, en celebración de Santa Cecilia, junto con mis compañeros de curso que tocaban otros instrumentos como el saxofón, el violín y la flauta. Entre los docentes que impartían estas materias recuerdo a Rafael Saula, Eddy Ortega, Víctor Mejía, Ligia Quizhpe y Raúl Mejía.

La asignatura de Instrumento (en mi caso particular, Piano) se enfocaba en fomentar la individualidad, el espíritu competitivo y el desarrollo de destrezas motrices y expresividad interpretativa.

Existían varios concursos nacionales y locales impulsados por el conservatorio y su equipo docente, que brindaban a los estudiantes el ambiente propicio para prepararse con un espíritu de competencia sana. Recuerdo que tuve la oportunidad de concursar en Guayaquil, en el Centro Cultural Alemán, y también recuerdo haber ganado el primer lugar en un concurso local organizado en el propio conservatorio, lo cual fue muy motivante ya que participaban todos los niveles superiores con repertorios muy variados y de gran dificultad.

Tuve maestros de piano a los cuales les tengo mucha gratitud por haberme guiado en el bachillerato artístico, entre ellos Juan Zhagñay y Darío Bueno, con quienes tuve la mayor carga horaria y con los que mayor repertorio académico pianístico pude interpretar. Con ellos tuve también la oportunidad de salir de la ciudad y conocer a músicos de diferentes provincias, especialmente de Guayaquil y de Quito.

La materia de Conjunto Coral o Instrumental propició una experiencia colaborativa a mi formación técnica, en la cual pude conocer amigos y compañeros intérpretes de diversos instrumentos, con los cuales mantengo hasta la fecha una gran amistad y camaradería. También pude apreciar la música en una dimensión distinta, ya que, al escuchar los ensambles y los coros, mi comprensión de la música fue evolucionando hacia una apreciación estética más profunda. En los ensambles corales y/o instrumentales se interpretaban temas como *Tomebambina*, *El aguacate* y, en Navidad, piezas del repertorio de villancicos ecuatorianos.

Las evaluaciones de las materias teóricas y las prácticas se llevaban de diferente manera y de acuerdo con el docente encargado. Pienso que existía cierta libertad en las evaluaciones de las materias de Lectura Musical, puesto que algunos docentes optaban por hacer exámenes orales, otros por realizarlos con el piano, y también existían calificaciones por ir a los conciertos de la

Orquesta Sinfónica de Cuenca, de la cual también formaban parte la mayoría de los docentes. Recuerdo que hubo un examen final en el cual teníamos que pedirle la firma en el programa de mano al concertista y traerla al día siguiente como constancia del cumplimiento de dicha orientación. Este tipo de acciones de alguna manera fomentaban que el estudiante se vinculara con el ejercicio de la música en los propios espacios artísticos. No recuerdo que nos presentaran una rúbrica o clave de calificación definida, con lo que la evaluación en muchos casos se tornaba muy subjetiva, pero, desde mi punto de vista, me vi obligado a relacionarme con la música y a comprenderla desde otras miradas.

Las materias de Instrumento tenían mejor estructurados sus procesos evaluativos. Existía una rúbrica o clave de calificación oficial, que había sido utilizada durante muchos años. Esto era evidente, ya que el documento presentaba marcas de tinta previas que se repetían en cada nueva fotocopia anual. Este instrumento de evaluación contaba con un formato diseñado para tres jurados, cada uno de los cuales, al finalizar las audiciones, calificaba el ejercicio con una nota personal del 1 al 10, basada en su percepción y en los elementos de la rúbrica, y luego se promediaban las tres calificaciones para una calificación final. En estos exámenes solía obtener buenos resultados, lo que me llenaba de felicidad y motivación. Sin embargo, esta experiencia resultaba traumática para muchos de mis compañeros, pues desde fuera se escuchaban gritos de los maestros y no era raro presenciar llantos de aquellos que no lograban siquiera concluir sus repertorios previstos.

En la asignatura de Conjunto Coral e Instrumental, las evaluaciones consistían principalmente en las presentaciones realizadas en diversos eventos institucionales. Entre estos se destacaban los conciertos en honor a Santa Cecilia, las celebraciones navideñas donde interpretábamos villancicos, los tradicionales Pases del Niño, algunos desfiles, las festividades de carnaval y cualquier otro evento que pudiera surgir de manera espontánea en el calendario institucional. Estas evaluaciones tenían un enfoque eminentemente subjetivo, ya que se centraban en la percepción general del desempeño del grupo en cada presentación. Además, la calificación se realizaba de forma colectiva, valorando el esfuerzo y la cohesión del conjunto en lugar de enfocarse en el rendimiento individual de cada ejecutante. Este enfoque promovía la colaboración y el trabajo en equipo, aunque también generaba cierto grado de inconformidad, al no considerar de manera detallada el progreso personal de cada integrante.

La institución ofrecía la posibilidad de permanecer un semestre más únicamente con el profesor de Instrumento, para preparar el recital de grado: requisito para graduarse y obtener el título de bachiller técnico. En mi caso no cursé este semestre, en vistas de que ya tenía las obras preparadas y listas para el recital. Me gradué con un repertorio de estilos variados de los diversos periodos de la música: un preludio y fuga de *El clave bien temperado* de Bach, como obra barroca; una sonata de Mozart, como obra clásica; los tres movimientos de la *Appassionata* o *Sonata para piano nº 23 en fa m* (Op. 57) de Beethoven, como obra romántica; *Malambo* (Op. 7) de Ginastera, como obra contemporánea; y la *Canción triste* de Corsino Durán, como obra nacional. Un repertorio que me llenó de satisfacción.

Adicional a este repertorio, había estudiado varias obras pianísticas que me ayudaron a alcanzar cierta destreza técnica y motricidad en el piano, como algunas otras sonatas de Beethoven, algunos estudios de Chopin, los *Funérailles* de Liszt, varios preludios y fugas de Bach, varios libros técnicos de piano como los estudios de Czerny, Pozzoli, Liszt, entre otros; todo ello, una experiencia enriquecedora en mi formación musical, determinante para decidirme por la composición en mis estudios de tercer nivel.

Para obtener mi título de Bachiller Técnico Musical en la Especialidad de Piano, tuve que presentar e interpretar mi repertorio frente a un jurado compuesto por el rector, el jefe del área de Piano, un delegado del vicerrectorado y un docente del conservatorio. Estos recitales tenían carácter público y se realizaban en el auditorio institucional, actualmente conocido como Auditorio José Castelví Queralt.

El piano del auditorio era el único piano de cola funcional de la institución, pero sus teclas solían trabarse. Recuerdo que, durante la temporada de recitales, los conserjes le daban mantenimiento con vistas a que estuviera en sus mejores condiciones. Cuando llegó el momento de mi presentación, sentí un poco de nervios, pero logré mantener la calma y enfrentar el desafío. Mientras interpretaba mi repertorio, noté que un señor llamado Carlitos, que tenía el encargo de fotografiar a los estudiantes en proceso de graduación, estaba con su flash tomando fotos desde todos los ángulos. Ese constante parpadeo del flash me confundió y llegó a distraerme en ciertos momentos de mi interpretación, pero, afortunadamente, logré culminar mi presentación. La satisfacción fue mayor al saber que había alcanzado las máximas calificaciones, lo que cerró esta etapa tan significativa en mi vida académica y musical.

Finalmente, conviene indicar que existía un convenio de cooperación entre la Facultad de Filosofía de la Universidad Central del Ecuador y el Conservatorio Nacional de Música, según el cual los graduados de cualquier conservatorio podían acceder a la carrera universitaria de Docente en Pedagogía (con especialización en arte musical) con una duración de 2 años. Ello suponía un valor agregado al título de nivel técnico, cuyo proceso aquí se ha narrado.

CONCLUSIONES DEL CASO

- Mi experiencia en el programa de estudios con doble especialidad fue sumamente enriquecedora, tanto a nivel técnico como estético. Durante mi formación, el conservatorio me proporcionó valiosas herramientas de interpretación y un conocimiento integral sobre las cuerdas frotadas y el piano, los cuales fueron fundamentales para mi posterior desarrollo académico en los estudios de composición musical, tanto de grado como de posgrado.
- La planta docente que me formó en el conservatorio estaba compuesta por profesores de una amplia diversidad generacional. Tuve la oportunidad de aprender de docentes cuyas edades oscilaban entre los 17 y los 60 años, lo que enriqueció mi experiencia educativa al combinar perspectivas frescas y modernas con la sabiduría y la experiencia acumulada de quienes llevaban décadas dedicados a la enseñanza musical.
- En el ámbito de la composición musical, que era mi principal interés, la formación fue muy limitada; probablemente, por no ser un objetivo en un nivel apenas técnico; pero representó un desafío para buscar por mi cuenta los conocimientos necesarios y desarrollarme en ese campo.
- Las tres materias principales que se impartían en el nivel técnico (Lectura Musical, Instrumento, y Conjunto Coral e Instrumental) me facilitaron, a nivel más individual, conocimientos fundamentales sobre los criterios técnicos y estéticos de la música, la codificación y la lectura del lenguaje musical; mientras, en Conjunto Coral e Instrumental aprendí a trabajar en equipo y a desarrollar una visión más amplia y colaborativa de la interpretación musical.
- La participación en concursos locales y nacionales, así como la obtención de premios, era un aspecto destacado que reflejaba la competitividad y los logros académicos en el Conservatorio José María Rodríguez. Estos

concursos fueron una experiencia invaluable para mí, ya que no solo me permitieron medir mi progreso y habilidades en el piano, sino también hacer amigos de otras provincias. Además, tuve la oportunidad de conocer los repertorios que se interpretaban en otros conservatorios, lo que suponía un conocimiento también relevante.

- Tras haber cursado el Bachillerato Técnico y graduarme con las calificaciones más altas, siento una profunda satisfacción a nivel personal. Esta formación no solo representó un logro académico importante, sino que los conocimientos adquiridos han sido fundamentales para mi desarrollo profesional en múltiples aspectos, contribuyendo significativamente a mi crecimiento y desempeño hasta el día de hoy.



OBRAS CITADAS

- CNM (2001). *Instructivo para estudiantes*. Quito: Conservatorio Nacional de Música.
- Musumeci, O. (2002). Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible. Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCOT. Quilmes.
- Senescyt (2022). *Metodología para presentación de proyectos de carrera*. Quito: Secretaría Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado el 6 de diciembre de 2023 de: <https://drive.google.com/file/d/1F9gr3ZDtsVMJnliaLXzpeaTwOHq08jP7/view?usp=sharing>

Relato de formación de grado en **artes visuales** (Ecuador, **2004-2011**)

Fabiola Virginia Rodas López

CONTEXTUALIZACIÓN

El relato que comparto evidencia el proceso formativo de grado académico en artes visuales durante los años 2004-2008 en la Facultad de Artes de la Universidad de Cuenca (Ecuador); institución especializada en la educación en artes visuales, artes musicales, artes escénicas, diseño gráfico y diseño de interiores.

La Facultad de Artes es heredera de la “Escuela de Artes fundada en 1822, bajo la dirección de Gaspar de Sangurima” (Kennedy, 2005: 29) y tras pertenecer a la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Cuenca, “fue creada por el Honorable Consejo Universitario el 3 de agosto de 1999, para su organización y planificación administrativo-académica, pero inició sus actividades universitarias en octubre del año 2000” (UC, s.f.).

Luego de titularme en la carrera de Diseño en el año 2001 en la Universidad del Azuay y de haber estudiado en el Instituto de Idiomas de la Universidad de Cuenca entre los años 1999-2004, inicié mis estudios en la Facultad de Artes durante el periodo 2004-2008 y obtuve el título de Licenciada en Artes Visuales con mención en Artes Plásticas en el año 2011.

Mis estudios de posgrado los realicé en la Universidad de Cuenca; en la primera cohorte del Programa de Estudios de Postgrado en Artes, que ofertaba tres menciones: Teoría y Filosofía del Arte; Dibujo, Pintura y Escultura; Arte y Diseño. En este programa obtuve el Diploma Superior en Estudios del Arte en el año 2010 y el título de Magíster en Artes con mención en Arte y Diseño en el año 2011. En el presente documento me enfocaré únicamente a la formación de grado en Artes Visuales.

RELATO

I. Antecedentes

Ante todo, será necesario evidenciar algunos hitos para comprender mi afinidad con las artes, la historia y la iconografía.

Debido a la profesión de mi padre, viví en diferentes regiones del Ecuador y aquella que marcó mi vida fue la Amazonía. Ciertos años de mi infancia los viví rodeada de una exuberante vegetación en cuya espesura se escuchaba el sonido de los animales en la noche. Me fascinaban los vívidos colores de las mariposas, así como apreciar las extrañas formas de los insectos y jugar con los pequeños peces en la orilla del río Misahuallí. Tuve las mascotas más inusuales que una niña puede tener y estuve inmersa en la naturaleza prístina que me rodeaba. La observación e interacción con el medio ambiente, impactó sobre mi formación profesional e inclinación hacia las artes, pues mi interés estuvo direccionado hacia los sonidos, los colores y las formas.

Por otro lado, mi afinidad por la historia del arte y la iconografía fue marcada por un evento durante mis estudios en la Escuela Sor Teresa Valsé-Salesianas a la edad de 7 años. Durante un recorrido por las aulas de la edificación, encontré apilados contra la pared unos cuadros de gran formato con iconografía religiosa; entre las imágenes que recuerdo estaban varios ángeles, santos y demonios, que en su momento me causaron temor y una gran curiosidad dejando, sin duda, una profunda impronta.

Visitar la pequeña capilla adosada a la escuela era una aventura entre la devoción y la aprensión porque detrás de la cortina roja “se ocultaba el demonio”. Años después comprendí que detrás de esta cortina estaba la puerta principal de la iglesia y las religiosas temían que nos acercáramos a ella; de allí la prohibición y la intención moralizante. Sin embargo, en esta capilla se encontraban las estaciones del *Vía Crucis*, cuyas escenas impresionaron mi mirada infantil y, a la vez, me conectaron con la iconografía religiosa. En los años posteriores asistí al Colegio de los Sagrados Corazones, así que estas imágenes se volvieron cada vez más frecuentes en mi imaginario.

Estos eventos son los promotores de mi trayectoria universitaria y de mi profesión. Mis primeros estudios artísticos los inicié en el año 1989, en el Conservatorio Nacional José María Rodríguez, en el que cursé estudios de violín, piano y coro hasta el año 1995. En el mismo año, inicié mis estudios en la Facultad de Diseño en la Universidad del Azuay en la carrera de Diseño, donde

me titulé en 2001. Durante este lapso, dentro de mis actividades extracurriculares participé en talleres de teatro, baile de salón y poesía.

Entre los años 1999-2004, estudié varias lenguas en el Instituto de Idiomas de la Universidad de Cuenca y ejercí mi profesión de diseñadora en las siguientes áreas: pre prensa y servicios digitales, diseño interior, diseño de objetos, diseño de mobiliario y joyería.

Un contrato para la decoración de un restaurante que tenía un estilo arquitectónico distinto en cada uno de los tres salones con los que contaba, y que requería la creación de una pintura en el cielo raso del salón francés, me llevó a iniciar mis estudios en artes visuales, pues quería perfeccionar mi capacidad de representar la anatomía humana, así como aprender distintas técnicas y el empleo de los materiales.

Es así que, en el año 2004, rendí los exámenes de ingreso en la Facultad de Artes de la Universidad de Cuenca, cuyos contenidos se enfocaron hacia el dibujo artístico, la historia del arte y la escultura. Una vez aprobada esta fase, inicié mis estudios en octubre de 2004.

II. El proceso formativo

El horario de clases era matutino, de lunes a viernes, de 7 am a 2 pm, en el campus Yanuncay de la Universidad de Cuenca. Durante los cuatro años del programa académico, las autoridades de la facultad fueron Cecilia Suárez, ejerciendo el decanato, y Manuel Guzmán en funciones del vicedecanato.

La configuración de la malla curricular estaba claramente dividida en arte clásico y arte contemporáneo. En los dos primeros años, de 2004 a 2006, los contenidos de las cátedras tributaban al conocimiento sobre el arte académico clásico con el estudio de géneros como el bodegón, el paisaje, las marinas, el retrato y el desnudo. Durante estos cuatro semestres, se estudiaron las materias prácticas comunes de dibujo, pintura y escultura. En los dos años subsiguientes, comprendidos entre 2006 y 2008, se dictaron materias con un enfoque hacia el arte contemporáneo. Adicionalmente, era necesario escoger entre la mención de artes plásticas o artes aplicadas. Posteriormente, se ofertó la mención de ilustración.

Dos recuerdos conservo del semestre inicial de mis estudios; el primero se refiere a una de las cátedras que cursé, denominada Introducción al Arte, cuyo profesor fue el doctor José Carlos Arias, vasto conocedor de la historia del arte, de la iconografía y de la hagiografía; sus enseñanzas y sus motivadoras clases

afianzaron mi interés en estas áreas, y así pude comprender y asignar un nombre a las imágenes que había visto en mi infancia en la institución escolar.

El segundo recuerdo que conservo es sobre la primera clase de pintura en la que el profesor Julio Álvarez me pidió que me presentara ante mis compañeros. En el aula comenté que me había titulado en diseño y que ahora iniciaría mis estudios en artes, y entonces el docente me dijo: “usted va a dejar el diseño porque se va a enamorar del arte”; su predicción fue totalmente acertada.

Las clases de dibujo fueron impartidas por el profesor Vicente Narváez, cuya rigurosa escuela anatómica no permitía que las obras presentaran ausencia de cánones o escorzos de poca factura; nos corregía alguna imperfección sin dejar de lado el procedimiento; así comprendí que la observación, la repetición y la exigencia son parte del quehacer artístico. Las técnicas y los materiales iban del lápiz al carboncillo, a la plumilla, al negro de humo, a los pasteles, a los crayones, a las cretas y a las sanguinas, e incluso a la propia fabricación del sauce. El dibujo al aire libre tuvo cabida en las propias inmediaciones de la facultad y en las frecuentes caminatas en las riberas del río Tarqui que está muy próximo al campus.

Dentro de las cátedras de pintura de los primeros cuatro semestres, se estudiaron los diferentes géneros pictóricos con la aplicación de técnicas como el óleo, la acuarela, el acrílico, el *collage*, la transferencia y el *decoupage*. A medida que transcurrían los semestres, los maestros exigían un alto conocimiento de la figura humana, la cromática, la proporción, la composición y otros elementos inherentes a la pintura, combinados con la creatividad y la naturaleza surrealista representada en los paisajes fantásticos. El puntillismo y el *dripping* también fueron protagonistas de algunos ejercicios plásticos.

En estas cátedras se formó el criterio de los estudiantes para calificar su propio esfuerzo y producción artística, con la implementación de la autoevaluación, pues, nuestros trabajos pictóricos eran comparados entre sí y ubicados en la clase de acuerdo con la calidad técnica, temática y conceptualización expresada al momento de compartir las motivaciones de la obra. Esto aportó al desarrollo del pensamiento crítico y al fortalecimiento de nuestro discurso artístico, al igual que a ser receptivos con las opiniones y cuestionamientos de nuestros pares académicos. Una vez reflexionado sobre el proceso, el docente procedía a asignar la calificación.

Los estudios sobre cromática, aerografía y la pintura al óleo estuvieron a cargo del docente Manuel Guzmán, quien me enseñó a pintar las

transparencias, usar las mezclas cromáticas para conseguir distintas tonalidades de piel, y técnicas de representación de la figura humana que conseguían diligentemente una rápida ejecución.

La cátedra de escultura fue dictada en sus diferentes niveles por los profesores Claudio Quinde y Efraín Gutiérrez; estos docentes me animaron a trabajar con materiales tradicionales como la madera, la arcilla y el yeso, así como a experimentar con otros materiales, entre ellos la resina, el caucho, la piedra pómez, la fabricación de crayones cerámicos y la fibra de vidrio. Esta cátedra fue una de mis preferidas, porque pude hacer uso de la maquinaria y herramientas propias del oficio e introducirme en la volumetría.

En los semestres iniciales se fomentó nuestro contacto con la arcilla, el jabón, la parafina y la plastilina. A medida que nuestras destrezas se iban desarrollando, los materiales se iban complejizando, al igual que las obras realizadas.

Al principio trabajé en placas de arcilla con bajorrelieves; luego, con la escultura de bulto redondo para modelar mi propio busto, haciendo uso del compás de escultor con el fin de trasladar las medidas de mi rostro a la arcilla, y, al final, el modelado de mis manos y de mis pies. Posteriormente, el trabajo en pequeños murales cerámicos, la generación de formas abstractas y la aplicación de esmaltes y engobes para la quema de las piezas, fueron parte de la experimentación escultórica.

El acompañamiento y dinamismo de las clases del profesor Efraín Gutiérrez me impulsaron a investigar sobre la técnica del encarnado como tradicionalmente se elaboraba en la Escuela Quiteña, que consistía en colocar saliva en la vejiga de la oveja y frotarla sobre los espacios pintados con óleo, cuya coloración se asemejaba a la piel hasta conseguir un brillo muy sutil. El trabajo que hice con esta técnica fue una interpretación de la obra de Auguste Rodin titulada *La Danaide*, que tallé sobre un bloque de yeso y posteriormente pinté al óleo y encarné.

Aún conservo mi primera escultura *non finita*, inspirada en la obra surrealista denominada *La persistencia de la memoria* de Salvador Dalí, en la que reinterpreté un reloj derretido sobre un bloque de madera de nogal y tallé los números con el uso de formones, gubias y escofinas, pero mi tirocinio no me lo permitió culminar.

Otra obra ejecutada sobre un tronco de madera de nogal fue un cuerpo humano reclinado, para cuya elaboración fue necesario el uso de la motosierra,

por ser de mediano tamaño. El solícito profesor Gutiérrez estaba presente para evitar los accidentes. Sin embargo, una confusión en las proporciones marcadas sobre el material, le permitieron al docente decapitar al monigote, por lo que la escultura pronto tomó la estilización como punto de partida. Es importante adicionar que, gracias al docente, pude conseguir la madera de nogal, pues un colega del maestro le indicó que contaba con troncos que habían pasado largo tiempo en el proceso de secado y que ya estaban listos para convertirse en esculturas.

Un trabajo que realicé basado en la famosa pintura *El grito* de Edvard Munch, para cuya ejecución trabajé sobre un bloque de piedra pómez, me permitió advertir la diversidad de soportes en los que se puede trabajar la escultura, además de diferenciar la dureza o la nobleza de los materiales.

La cátedra de Historia del Arte se desarrolló durante los ocho ciclos de estudios en la carrera, con una carga horaria semanal de 4 horas, por lo que pude aprender ampliamente sobre diferentes periodos históricos, artistas, estilos, técnicas, museos, etcétera. Entre los maestros de estas cátedras estuvieron María Eulalia Chacón, Jorge Dávila y Hernán Pacurucu.

Recuerdo en especial las cátedras de Historia del Arte Antiguo I y II, dictadas por la docente María Eulalia Chacón, quien utilizaba la máquina de *slides* con las diapositivas de la colección de historia del arte de *Ars Magna*. La maestra compartía en las sesiones de clases las películas y documentales sobre los periodos históricos, revisaba el cuaderno de apuntes que cada estudiante debía presentar con la información escrita a mano e ilustrada con imágenes o dibujos, una vez investigado el tema a tratar, en la clase siguiente.

En la cátedra de Historia del Arte Ecuatoriano, dictada por el profesor Jorge Dávila, era usual realizar recorridos por la ciudad de Cuenca conociendo las iglesias y los conventos cuyo acceso era muy restringido, así como visitar museos y apreciar la arquitectura de nuestra ciudad. Esta práctica ha sido fundamental para mi ejercicio docente y hasta la fecha la replico al dictar la cátedra de Historia del Arte.

Hernán Pacurucu fue el docente de Historia del Arte Contemporáneo I y II y de Crítica del Arte. Este docente propendía a que los estudiantes generaran un pensamiento crítico frente a las obras emplazadas en los diferentes espacios expositivos de la ciudad, por lo que hice muchas visitas a los museos y galerías durante sus sesiones de clases.

Las cátedras de Estética fueron dictadas por los docentes Elsa González, Paulo Vélez y Cecilia Suárez. Esta materia despertó mi interés, por lo que participé en la convocatoria para laborar como ayudante de cátedra durante el periodo 2006-2007. A través de estos maestros conocí el pensamiento de grandes filósofos, manifiestos y teorías del arte que fueron fundamentales para mi formación artística.

Las materias de Grabado y Serigrafía fueron dictadas por los docentes Luis Santacruz y Olmedo Alvarado, respectivamente. En la primera utilicé la prensa, el linóleo para grabado, las tintas, y aprendí técnicas como el *intaglio* y la xilografía. En la segunda, desarrollé la técnica serigráfica para la aplicación sobre diferentes superficies como el adhesivo, el papel, el cartón y los textiles.

Tanto en las clases de pintura como de dibujo, durante los dos primeros años de la carrera contamos con modelos humanos masculinos y femeninos. Los maestros hacían notar los escorzos y la cambiante volumetría del cuerpo en dependencia del impacto de las luces y las sombras y, por supuesto, la diferente perspectiva según el punto de vista de cada cual. Los modelos permanecían inmóviles durante largas horas de trabajo y muchas veces sobre superficies frías y sólidas; apenas tenían unos pocos minutos de descanso para abrigarse y mover su cuerpo. De las posturas más relajadas se pasaba a las que generaban mayor tensión y proyección de la musculatura; se propendía a trabajar con los cuerpos semidesnudos y con personas de diferente contextura física y edad.

Sobre los dibujos logrados con una marcada jerarquía de líneas, se aplicaba una diversidad de técnicas, se ubicaba a la figura humana en diferentes escenarios y se jugaba con la cromática que muchas veces se alejaba de la realidad.

Otra experiencia inolvidable con el dibujo fue la creación colectiva de un mural realizado con carbón y negro de humo sobre papel kraft de 300 g, dentro de la cátedra de Dibujo V a cargo del docente Vicente Narváez. Las dimensiones del soporte posiblemente oscilaban entre los 12 m x 2 m. La composición fue una suerte de cadáver exquisito, ya que cada estudiante tenía un espacio definido para plasmar su imaginario y dar vida a los seres híbridos que se apropiaron del soporte. Si bien se había destinado un espacio, estos seres comenzaron a interactuar entre sí y a deslizarse, hasta confluir, dialogar y complementar historias entre ellos. Gracias a la camaradería que siempre existió entre quienes compartimos las aulas de clases, el ejercicio se resolvió de una manera muy lúdica y expectante, pues su conclusión nos tomó varios días.

El estilo de cada autor era visible y esto enriqueció aún más el producto final. La unificación se logró con la monocromía y la cuidadosa composición que se consiguió en conjunto.

Adicionalmente a los conocimientos impartidos en las aulas, el entonces director de escuela, el profesor Luis Santacruz, consideraba que el aprendizaje mediante las visitas académicas a otras ciudades como Quito, Riobamba, Guayaquil e Ibarra, eran un aporte imprescindible para una formación de excelencia; de ahí que en varias ocasiones tuviera la oportunidad de visitar museos, iglesias y galerías en estas ciudades del Ecuador. De igual manera, las visitas a los talleres de los artistas aportaron significativamente en el aprendizaje del quehacer artístico.

En el año 2006 viajé con mis compañeros a ver una exposición de tres grandes de España en el Centro Cultural de la Universidad Católica de Quito, cuando se expusieron obras de Miró, Picasso y Goya.

En octubre de 2006, previo al inicio del quinto semestre, escogí la mención en artes plásticas, y entre las cátedras de la malla curricular se encontraban Lenguajes Plásticos Contemporáneos y Taller Experimental, que fueron dictadas por el profesor Julio Mosquera. En estas materias sentí la libertad creativa bajo la tutela del docente, quien me animó a trabajar con materia orgánica, reciclaje, bacterias y otros elementos poco convencionales.

De igual manera, las técnicas de la encáustica y el fresco las apliqué en obras creadas dentro de las cátedras de Lenguajes Plásticos Convencionales I y II, a cargo del docente Olmedo Alvarado. El objetivo de estas cátedras era fomentar la investigación y la experimentación artística para desarrollar proyectos que permitieran generar un lenguaje artístico propio, y motivar la participación en exposiciones individuales y colectivas.

En el último año de la carrera, se presentaron oportunidades para participar en proyectos artísticos como El Topo Urbano Laboratorio, en el año 2007, un trabajo organizado por la IX Bienal Internacional de Cuenca, la Facultad de Artes y la artista Sara Roitman, quien, luego de una entrevista, me seleccionó para formar parte del equipo de diez estudiantes de la Facultad de Artes que debían crear la obra dentro del cubo de cristal que ubicarían en la plazoleta Pablo Neruda.

Es así que realicé una serie de trabajos digitales denominados *Los rostros de Cuenca*, una combinación de 30 rostros humanos de las personas que interactuaron conmigo durante los días de mi estancia dentro del cubo y 10

ilustraciones de la ciudad de Cuenca, durante las diferentes horas del día, y que fueron captadas por medio del dibujo a través del vidrio.

La exposición denominada Ejercicios Espacios Personales, emplazada en la Casa de las Palomas, también en 2007, fue una muestra paralela a la IX Bienal de Cuenca y respaldada por el Consulado Honorario de Alemania. Para la creación de las obras, tuve como maestra a Birgit Kramer, una artista alemana que dictó clases durante el semestre de octubre de 2006 a febrero de 2007, cuando cursaba la cátedra de Pintura V. Esta profesora impartió métodos de creación cuya génesis era el uso de la fotografía de espacios interiores a través de la apropiación y deconstrucción de formas para la generación de nuevas propuestas artísticas.

En el transcurso del mismo año, y como reconocimiento a la excelencia académica, fue escogida mi serie denominada *Memorias de madera* para la exposición que se realizó en el Museo Municipal de Arte Moderno. Estaba compuesta por tres cuadros en formato vertical de 120 cm x 60 cm y otros tres cuadros de un formato más pequeño. Para la creación de estas obras experimenté con *collage*, aguadas, tintas y materiales alternativos, bajo la dirección del docente Manuel Tarqui, quien dictó clases durante el semestre marzo-julio de 2007 en la cátedra de Pintura VI.

La acuarela fue una de mis técnicas máspreciadas en los años iniciales y retomada dentro de la cátedra de Lenguajes Plásticos Convencionales I, impartida por el docente Julio Álvarez. Gracias a la libertad de experimentación y acompañamiento académico en sus clases, participé en la III Bienal Nacional de Acuarela en 2008, en la que fui acreedora de la primera mención de honor con una obra titulada *Mirada en la oscuridad*.

De esta manera, las clases se desarrollaron entre las enseñanzas de nuestros maestros en las aulas y la participación en muestras individuales y colectivas en diferentes salones o eventos artísticos.

Entre las exposiciones individuales puedo incluir la II Bienal Nacional de Acuarela en 2006, en la que presenté la obra titulada *De pesca*; y el I Salón Regional de Artes Plásticas de Cañar, en 2007, en el que participé con la obra *Mi vida por un dólar*. Entre las muestras colectivas, la exposición de arte digital en las “Jornadas Científicas: La salud mental y las adicciones” (2007); el concurso mural “Migración y Comunicación” organizado por la Municipalidad de Cuenca, la Dirección de Desarrollo Social y la Casa del Migrante (2008); “El desembarco de las muñecas”, realizada en la Galería Paul Cézanne de la Alianza

Francesa de Cuenca (2008); la exposición colectiva itinerante “Mote foráneo”, realizada en el Museo de los Metales, de Cuenca, y en el Salón de Exposiciones Daniel Mogrovejo Narváez de la Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión (en Cañar), con la presentación de la obra *Cuando el hombre es la presa* (2008); y el “Taller de Pintura Coreana”, muestra paralela a la X Bienal Internacional de Cuenca, el mismo año, con el respaldo de Koica (Korean International Cooperation Agency).

La malla curricular combinó las materias prácticas con las teóricas, y su propósito era entrenarnos en el manejo de diferentes técnicas, la comprensión de los estilos y movimientos artísticos, así como despertar la creatividad, fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de desarrollar un discurso artístico y conceptual basado en la teoría del arte, la historia, la estética y la crítica.

La distribución de las cátedras y la carga horaria por semestre, pueden visualizarse en los ciclos cursados (véase Cuadro 1).

Cuadro 1. Malla curricular de la formación en la Escuela de Artes Visuales

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	CUARTO AÑO
Semestre 1 Oct. 2004-Feb. 2005	Semestre 1 Oct. 2005-Feb. 2006	Semestre 1 Oct. 2006-Feb. 2007	Semestre 1 Oct. 2007-Feb. 2008
Historia del Arte Antiguo I	Historia de las Ideas Estéticas	Estética Contemporánea	Historia del Arte Ecuatoriano
Introducción al Arte	Historia del Arte Moderno I	Historia del Arte Contemporáneo I	Mercado del Arte
Dibujo I	Dibujo III	Dibujo V	Lenguajes Plásticos Contemporáneos I
Pintura I	Pintura III	Pintura V	Lenguajes Plásticos Convencionales I
Escultura I	Escultura III	Escultura V	Taller Experimental I
Informática I	Fotografía	Video	—
Perspectiva	Experimentación de medios	—	—
Semestre 2 Mar. 2005-Jul. 2005	Semestre 2 Mar. 2006-Jul. 2006	Semestre 2 Mar. 2007-Jul. 2007	Semestre 2 Mar. 2008-Jul. 2008
Teoría de la Cultura	Estéticas del siglo xx	Seminario de Autor	Historia del Arte Ecuatoriano
Historia del Arte Antiguo II	Historia del Arte Moderno II	Historia del Arte Contemporáneo II	Derechos de Autor
Dibujo II	Dibujo IV	Dibujo VI	Crítica del Arte

Pintura II	Pintura IV	Pintura VI	Lenguajes Plásticos Contemporáneos II
Escultura II	Escultura IV	Escultura VI	Lenguajes Plásticos Convencionales II
Diseño Básico	Grabado	Sociedad y Arte	Taller Experimental II
Informática II	Serigrafía	Formulación de proyectos	—

(Fuentes: Certificados de calificaciones fechados el 25 de octubre de 2007 y el 10 de septiembre de 2008.)

Cursé materias complementarias, como Teoría de la Cultura, con la docente Mariana Sánchez; Video, con Karla León y Melina Wazhima; Sociedad y Arte, con Diego Carrasco; Mercado del Arte, con Diana Espinoza, y Derechos de Autor, con Clara Donoso. Las cátedras de Informática I y II, Perspectiva, Diseño Básico y Fotografía, las homologué con las materias que fueron cursadas en mis estudios de Diseño en la Universidad del Azuay. Estos conocimientos previamente adquiridos me permitieron dictar clases a mis compañeros sobre Adobe Photoshop y Adobe Illustrator, por solicitud de un profesor, siendo mis pininos en la práctica docente.

Una vez cubierta la malla curricular, era preciso cumplir con las prácticas de las denominadas 60 horas administrativas, en las que realicé la traducción al español de un texto escrito en francés, por solicitud de un docente.

De igual manera, cursé el Taller de Vitrales, en cumplimiento del requisito de prácticas culturales y artísticas. Rocío Vivar fue la docente a cargo de la enseñanza de este antiguo arte, con en el que me deleité creando objetos y aprendiendo sobre herramientas y materiales, como los tipos de vidrio, las cañuelas de plomo, las pátinas, cinta de cobre, soldadura de estaño y el infaltable cortador de vidrio con punta de diamante.

Así transcurrieron los años de mi formación artística, entre exposiciones, caballetes, mesas de dibujo, herramientas, talleres y salones de clase muy modestos, acoplados a la edificación que antiguamente perteneciera al Normal Orientalista Salesiano, y que compartíamos (y aún se comparte) con la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la universidad. Las adecuaciones fueron modificando los espacios para atender las necesidades de la facultad.

Al finalizar los estudios de grado, mi trayectoria estudiantil fue reconocida en el año 2008 con la mayor presea al mérito académico que otorga la Universidad de Cuenca: el premio Benigno Malo.

Una vez cumplidos los requisitos académicos, realicé el trabajo de titulación denominado “Aquello que poseemos, aquello que nos posee”, acompañado de la presentación de la obra titulada *Cachivache desentrañado*. Este trabajo se desarrolló bajo la dirección de la docente Janneth Méndez y fue expuesto en El Túnel Arte Alternativo de la Casa de la Cultura en el año 2010.

CONCLUSIONES DEL CASO

- La formación en artes plásticas en la Universidad de Cuenca procuró claramente un equilibrio entre la enseñanza del arte clásico en los primeros años, mediante el aprendizaje por mimesis e imitación de los grandes maestros y la reproducción de obras que propiciaron el aprendizaje de técnicas y estilos; y la enseñanza de las formas del arte contemporáneo, con el aprendizaje basado en proyectos individuales y colectivos de especial libertad creativa. La experimentación fue cimentada en la investigación matérica alternativa y apuntalada por el sustento teórico; esta confluencia conciliaba el logro educativo.
- La malla curricular se centró en el desarrollo de habilidades y destrezas procedimentales y pragmáticas, mediante cátedras enfocadas en la enseñanza de diversas técnicas, sin ser ajena al estudio y análisis del legado teórico, estético, crítico e histórico que formaba parte del componente estructural de la carrera.
- Las visitas a diferentes espacios expositivos del país, la participación en eventos académicos individuales y colectivos, la gestión de los espacios museísticos, la interacción con los artistas en sus talleres y la participación en proyectos fueron un complemento valioso para el aprendizaje, pues situó a los estudiantes en el mundo profesional y en las posibilidades de la labor artística y cultural.
- Mediante la autoevaluación y la exposición del sustento teórico al presentar obras en las cátedras prácticas, se formó el criterio y la autorreflexión de los estudiantes sobre los procesos artísticos, lo que aportó significativamente al desarrollo del pensamiento crítico y al fortalecimiento del discurso y la conceptualización, por parte de artistas receptivos a las opiniones y cuestionamientos de los espectadores.
- El cuerpo docente de la Facultad de Artes, con formación en la escuela clásica y poseedores de conocimientos sobre la anatomía humana, el dominio de técnicas y estilos, estuvo comprometido con la formación

rigurosa de varias generaciones de estudiantes. Sin embargo, se mostraron ávidos para la implementación de las nuevas tecnologías, tendencias y teorías, que canalizaron hacia los estudiantes, con la innovación necesaria para enfrentar los nuevos retos de la educación artística al plantar la semilla de la investigación y de la experimentación.



OBRAS CITADAS

UC (s/f). *Facultad de Artes: Historia*. Universidad de Cuenca. Recuperado el 2 de julio de 2024, de <https://www.ucuenca.edu.ec/facultad/artes/#historia>

Kennedy, A. et al. (2005). *Imágenes de identidad: acuarelas quiteñas del siglo XIX*. Quito: FONSA.

Relato de formación de grado en **diseño de interiores** (Ecuador, **2009-2015**)

Felipe Andrés Ochoa Guerrero

CONTEXTUALIZACIÓN

El siguiente relato comprende el proceso formativo desarrollado como parte de los estudios en la carrera de Diseño de Interiores en la Facultad de Artes en la Universidad de Cuenca, entre los años 2009-2015.

El relato no solo describe dicho proceso, sino además la formación previa a la educación de tercer nivel y los diferentes acontecimientos suscitados durante dichos periodos formando parte de la historia y procesos de cambio y adaptabilidad a nuevos sistemas.

Los diferentes procesos de enseñanza, aprendizaje y su enfoque hacia el ámbito universitario, como la adaptabilidad y una línea de estudio se mantuvo durante las etapas de primaria y secundaria, para ser testigos de un cambio en el proceso de formación académica de tercer nivel.

El periodo académico de ese entonces permitió obtener una serie de variables que son evidenciadas hasta la actualidad como la rendición de un examen de ingreso, pero también denota esa evolución en el proceso pedagógico de admisión, así como de enseñanza. La evolución de una malla curricular permite destacar las distintas variables que han ido evolucionando con el paso del tiempo y tener una doble perspectiva tanto como fue la de estudiante y actualmente como docente, el evidente cúmulo de conocimientos, ligado a la experiencia de una planta docente altamente capacitada para poder ofrecer un ambiente de seguridad y aprendizaje en la formación del futuro profesional.

RELATO

Mi proceso de formación académica como Diseñador de Interiores acontece entre los años 2009 y 2013 en la Facultad de Artes de la Universidad de Cuenca. Pero es importante resaltar que, previo a ello, al transitar de mis estudios

primarios a los secundarios, tuve la suerte de que el modelo educacional de la secundaria preparaba a los estudiantes con tres cursos en modalidad común (dirigidos a completar los objetivos de la educación básica de diez años) y otros tres cursos de formación específica, encaminados a la preparación del alumno hacia una posible elección de carrera universitaria. En mi caso, al cursar una especialidad vinculada a las aplicaciones informáticas, tuve la oportunidad de desarrollar de cierta manera una aproximación al mundo del diseño, como un concepto que empezaba a tomar cierta forma.

En 2009 me presenté al examen de admisión, basado en temas de expresión artística, retentiva, dibujo técnico y cultura general. Vencido el examen, me admiten en la Universidad de Cuenca para cursar la carrera de diseño, cuya malla curricular estaba compuesta por ocho semestres.

Previamente, cada aspirante había indicado la especialidad de su interés: diseño gráfico o diseño de interiores. La malla curricular estaba compuesta por tres ciclos de carácter común, en los cuales se aumentaba progresivamente la complejidad, y que también ayudaban a crear un gusto y una identificación particulares. Pese a haber solicitado la especialidad de diseño gráfico, en mí fue creciendo el apego hacia la rama del interiorismo, por lo que solicité el cambio.

Los horarios en aquel entonces se desarrollaban en el período vespertino-nocturno, comenzando las clases a las 2:00 pm y pudiendo finalizar hacia las 9:00 pm. Adaptado a ese horario, fui desarrollando la travesía. Al llegar al cuarto semestre, comienza mi formación más especializada en el área de interiores.

Las distintas cátedras, procesos y metodologías conjugadas denotaban la importancia de este fascinante mundo, que en aquel entonces empezaba a hallar espacio individual, especializarse y conocerse en el mercado laboral.

Transitar de semestre en semestre implicaba el aumento de las exigencias, junto al incremento de horas clase en algunos de ellos, al extremo de llegar a tener clases también los sábados en un horario de la mañana al mediodía.

De entre las distintas enseñanzas, ha quedado en mí el consejo recurrente de que un estudiante, al presentar un trabajo en la universidad, no debía hacerlo con la mentalidad de presentarlo solo para aprobar y vencer la materia, sino presentar su trabajo tal y como lo entregaría si ya estuviera ejerciendo la profesión. Esta idea me hizo enfocarme en la presentación de proyectos coherentes, que respondieran a problemáticas y pudieran satisfacer necesidades de potenciales usuarios.

En aquel período, la universidad establecía entre sus requisitos en todas las carreras el cumplimiento de asignaturas no solo troncales sino también de la formación amplia (como Inglés, Informática, Expresión Oral y Escrita, Cultura Física), y también asignaturas de libre elección. Algunas de ellas permitían la realización de examen de suficiencia, lo que aproveché en los casos de Informática e Inglés (primer nivel). Estos cursos nos hacían trasladarnos a otros campus universitarios, lo que obligaba a seleccionar los horarios más adecuados, que no interfirieran con los de otras materias.

En el octavo semestre, la generación del último Proyecto de Taller conllevó una serie de desafíos. Se pusieron a prueba todos los conocimientos adquiridos durante nuestra formación académica, mediante el enfrentamiento a una problemática y la generación de un proyecto capaz de satisfacer las expectativas planteadas por un grupo de trabajo.

La culminación de los ocho semestres de formación académica provocaba un sentimiento de orgullo, por la satisfacción de haberlos cumplido sin posponer o retrasar ninguno de ellos; pero al mismo tiempo empezaba una serie de nuevos retos para cumplir con el requisito de las prácticas laborales, las horas de servicio a la comunidad universitaria y el planteamiento y desarrollo de un trabajo de titulación en tiempo y forma.

La enseñanza-aprendizaje de las materias teóricas se desarrolló mediante distintos enfoques metodológicos, desde la transmisión lineal de conocimiento hasta el manejo del aula invertida. En materias como Estética, se llegó a trabajar con conversatorios y mesas redondas en clase. En Antropología, se manejó la narrativa contextualizada como instrumento de aproximación a diversos temas; en este caso, recuerdo los exámenes escritos excesivamente minuciosos, requeridos de respuestas claras y precisas.

En ciclos académicos superiores, la asignatura de Diseño de Mobiliario permitió desarrollar un enfoque integrador entre teoría y práctica, al explorar la historia y las contribuciones de diseñadores clave que se han convertido en referentes internacionales, como punto de partida para desarrollar habilidades individuales relativas a la conceptualización y construcción de prototipos diversos a escala real.

La materia de Técnicas de Investigación Proyectadas al Diseño fomentaba el desarrollo planimétrico y constructivo de todos los componentes de un espacio interior, desde su obra gris hasta los acabados. Su evaluación final comprendía el desglose de un documento tipo dossier, en el cual debían constar todas las

especificaciones de la propuesta de diseño interior de un apartamento, desde la colocación de sus pisos hasta la determinación de los elementos decorativos, mediante la representación gráfica ilustrativa y comprensible de todas sus fases consecutivas.

Taller de Diseño enfocó diversidad de tipologías (viviendas, restaurantes, bares, escenarios, hoteles) y operó mediante el aprendizaje basado en proyectos, organizados en equipos creados de manera voluntaria. Las etapas eran revisadas, corregidas y aprobadas en clase, antes de su presentación definitiva. Conceptualización, zonificación, bocetaje, digitalización y renderización tenían un peso significativo a la hora de presentar los proyectos. Los proyectos, incluso acompañados de maquetas, se exponían en forma abierta al público en los propios espacios de la facultad.

Desde el punto de vista investigativo, es justo apuntar que se percibía un manejo intuitivo de lo proyectual; sin embargo, aún no se citaban autores ni manuales de metodologías proyectuales existentes, como los del Instituto de Diseño de la Universidad de Stanford (IDS, s/f) o los clásicos de Bruno Munari (1968, 1983), posteriormente incorporados a mi cultura profesional.

Mis horas de prácticas laborales, las pude desarrollar en el mismo estudio que me había contratado, y así logro aplicar mis conocimientos de inmediato en la vida profesional. Aproveché esa oportunidad para enfocar lo que sería mi proyecto de titulación y aplicar cuanto había aprendido hasta entonces. Ese período significó el cambio del ambiente de aprendizaje del aula al estudio profesional, y facilitó comprender que el grado de exigencia de la universidad correspondía al del mundo profesional real. Entre otros aspectos, profundicé en la relación con el cliente, las necesidades de responder a sus necesidades y, a la vez, de contribuir a su comprensión de los problemas del diseño; a la vez que desarrollé más habilidades para la virtualización de los proyectos. Recuerdo que, en cierta ocasión, recibí en apenas diez minutos la capacitación para empezar a emplear un *software* que resultaba una pieza clave de la empresa, y que hasta hoy sigo manejando. También aprendí la excelente relación que puede establecerse en estos espacios de prácticas laborales y las puertas que puede ir abriendo para el futuro trabajo una vez graduados.

Mi proyecto de titulación se basó en el análisis de la iluminación y su relación con el diseño interior en diez viviendas unifamiliares en la Parroquia Baños, en la ciudad de Cuenca. Seleccioné el tema como forma de completar, mediante la

investigación, mi formación al respecto, pues había sido un área poco abordada durante el proceso formativo.

Finalmente, me gradúo en 2015 y años después volví a las aulas en que me había formado, pero ya en carácter de docente de la carrera. Desde entonces, me enfoco en contribuir a la formación de nuevas generaciones, aplicando gran parte de lo aprendido durante mis años de estudio, al respecto de teorías y prácticas de la enseñanza-aprendizaje de la especialidad.

CONCLUSIONES DEL CASO

- El proceso de formación académica en la carrera de Diseño Interiores en la Universidad de Cuenca permitió obtener las bases fundamentales para el desenvolvimiento en el ejercicio de la vida laboral, fomentando, más allá de la profesión, la vocación indispensable.
- Fue posible adueñarse de determinados procesos y herramientas de trabajo elementales, así como hacerse de un nivel teórico fundamental para la buena contextualización y defensa de los proyectos, si bien la pertinencia de algunos temas y habilidades, que no se abordaron, se hicieron evidentes una vez graduado.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolló mediante una mezcla de procesos correspondientes, por igual, al conductismo, el cognitivismo y el constructivismo; en una especie de equilibrio que puede calificarse de funcional.
- El énfasis en el desarrollo de proyectos, la evaluación de sus procesos sobre la base de los estándares profesionales y la continua exigencia académica desde lo estético y lo funcional, formaron en mí una mentalidad responsable, orientada siempre hacia la calidad y la ética.



OBRAS CITADAS

- IDS (s/f): *Miniguía del proceso creativo. Una introducción al Design Thinking+Bootcamp bootleg*, Stanford: Institute of Design at Stanford University.
- Munari, Bruno (1968). *Diseño y comunicación visual. Contribución a una metodología didáctica*, Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S. A.
- Munari, Bruno (1983). *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual*, Editorial Gustavo Gili, S. A., México.

Relato de formación de posgrado (doctorado) en **música** (Estados Unidos, **2013-2017**)

Pablo David Encalada León

CONTEXTUALIZACIÓN

El relato que comparto a continuación recuenta parte del proceso educativo musical (pianístico) que cursé durante mis estudios de doctorado en la Universidad de Miami (Florida), entre los años 2013-2017. Esta universidad privada estadounidense posee una de las escuelas de música (Frost School of Music) con mayor proyección académica e infraestructural en dicho país. Su departamento de estudios pianísticos, en particular, se especializa en combinar el desarrollo performático de excelencia con la interrelación del aspecto artístico y el fundamento científico, particularmente de la pedagogía y la biomecánica instrumental.

El programa doctoral lo realicé bajo el financiamiento y auspicio del estado ecuatoriano, a través del programa de becas quizás mejor estructurado y completo a nivel global, que fue el de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt). Este visionario sistema de inversión educativa buscaba un cambio cualitativo en el sistema formativo y profesional del Ecuador, con el fin de propiciar una transformación significativa en el desarrollo social y productivo. Durante la fase inicial del programa, la formación artística fue considerada como un eje de similar impacto que el de las disciplinas científicas. Sin embargo, más tarde dejaría de ser incluida en las convocatorias; y actualmente este sistema de becas ha desaparecido casi por completo, a tenor de los recortes presupuestarios estatales.

Mi estancia en la Universidad de Miami, en el ámbito de mi desarrollo pianístico, fue revelador y fascinante, al mismo tiempo que áspero e inquietante: mis aspiraciones artísticas y de abordaje de repertorio se vieron postergadas (contrastadas) por un largo proceso de replanteamiento de los hábitos técnicos adquiridos durante veinte años de tocar el piano, a través de una

reestructuración de los fundamentos analítico-científicos que los definen. Dicho de otra manera, mi energía y atención se enfocaron en redefinir mis procedimientos de aprendizaje psicomotriz y conceptual, más que en interpretar realmente toda la música que había planificado abordar. El inesperado desvío fue inicialmente incómodo, pero, al final del camino, revelador.

RELATO

En el año 2013 inicié mis estudios de doctorado en Pedagogía e Interpretación de Piano, algo que en algunas ocasiones consideré como bastante difícil y distante de acceder: además de ser programas escasos y sumamente competitivos en su tasa de ingreso, los programas de doctorado en Estados Unidos requieren de un exorbitante presupuesto para completarlo, que puede cubrirse primordialmente con becas, programas de asistencia académica (*assitantships*) o costosos (y eternos) préstamos estudiantiles. Uno de los aspectos más importantes al momento de escoger uno de estos programas, resulta ser la planta de profesores, la cual será la encargada de guiar y orientar el compendio de actividades académicas por realizar.

En mi caso particular, el objetivo prioritario era acceder a la clase del pianista cubano-estadounidense Santiago Rodríguez, célebre intérprete en especial de la obra de Rachmaninov y Ginastera, y ganador de la medalla de oro en el concurso William Kapell de 1975 y de la medalla de plata en el Van Cliburn de 1981. Fue a través de esta búsqueda e interés que conocí la escuela de música de la Universidad de Miami. Este hallazgo fue un punto de inflexión en mi desarrollo musical y pianístico, pues además de ser aceptado en la clase del profesor Rodríguez, mi concepción técnica y pedagógica fue replanteada y reestructurada casi en su totalidad. Gran parte de esta transformación conceptual y procedimental, fue influenciada por la profesora japonesa Naoko Takao, antigua estudiante del profesor Rodríguez y encargada del área de Pedagogía del Piano en la universidad.

Recuerdo vívidamente que, años antes, durante un festival de verano en New Paltz (New York, 2010), uno de los pianistas instructores, ante mis incisivas consultas sobre el replanteamiento de mi técnica para pasajes veloces, sostuvo que ese tipo de reflexión analítica y avanzada puede ser guiada por individuos que se hayan enfrentado a dificultades significativas; que los virtuosos por naturaleza muy difícilmente poseen esa capacidad resolutive, pues su facilidad innata no exige esa atención y sentido de la experimentación. Exactamente eso

fue a lo que pude acceder con la profesora Takao: una vasta fuente de opciones metodológicas concretas, para conseguir un desarrollo tangible y estructurado de la capacidad analítica de la biomecánica instrumental.

Por razones obvias, habiendo cursado un programa enfocado a la interpretación y a la pedagogía del piano, me centraré en lo primero, por constituir el objeto demandado al presente relato.

En tal sentido, el primer paso de lo que fuera todo un proceso de replanteamiento técnico, consistió en la determinación de la descoordinación motriz que provoca una carencia técnica, pudiendo ser un movimiento exagerado o insuficiente, un posicionamiento contrario a la necesidad de la acción, una altura pronunciada o limitada para la realización de un movimiento, entre innumerables variables biomecánicas referentes al teclado. Este proceso de diagnóstico se desarrolló bajo la premisa de que todo acercamiento al instrumento debe resultar de la acción natural y cómoda para cada individuo.

Una vez determinado el error procedimental (o al menos la dificultad), el siguiente paso se centró en realizar diversas experimentaciones de las posibles variables físicas, relacionadas con la acción determinada. Este juego de variables y posibles gradaciones permitió encontrar, tarde o temprano, una combinación suficientemente efectiva, que hizo posible la realización del pasaje bajo los parámetros deseados o requeridos (*tempo*, tono, volumen, etcétera). La siguiente fase de esta metodología planteó la estabilización e interiorización del nuevo movimiento, a través de la repetición intencionada (llamada también *deliberada*) de la conjugación de variables encontrada, hasta obtener un resultado automatizado en un plazo que depende del nivel de concentración, frecuencia y cantidad de la práctica instrumental realizada.

Si bien este acercamiento pedagógico guiado por la profesora Takao se encuentra muy afianzado actualmente en mi proceder como pianista y profesor, al inicio de su comprensión tuvo un impacto importante en mis emociones e intelecto. La primera implicación fue la sensación de que todo lo realizado durante veinte años de haber tocado el piano, se había basado en la intuición (¿o azar?), más que en un fundamento científico sostenible. La segunda consistió en la constante incertidumbre que generaba la duda como fundamento de la experimentación; en otras palabras, la inseguridad producto del perenne cuestionamiento de si lo realizado era realmente lo adecuado. Estos dos sentimientos nada confortables tuvieron su impacto no solo en mi estado

emocional y realidad pianística, sino también estremecieron las estructuras mismas de mi personalidad y cosmovisión personal.

El inicio del proceso se caracterizó por una natural incertidumbre y desconfianza, al desconocer con certeza el resultado que esta metodología tendría en mi acercamiento al instrumento: si sería realmente beneficioso o, por el contrario, contraproducente. La duración que la implementación de estas ideas pudiera requerir, se convirtió en otra preocupación importante, especialmente considerando los plazos y altas exigencias que un programa de doctorado conlleva.

Paralelamente, el acercamiento a esta nueva concepción técnica y de práctica, implicaba abordar un repertorio completamente distinto al que había planificado, y de un estilo lejano al que estaba acostumbrado: las grandes obras del romanticismo y siglo XX fueron reemplazadas por diversos ejercicios, estudios, y “asequibles” sonatas o sonatinas clásicas. Esta reducción de texturas (densidad de notas) y complejidades técnicas relacionadas, permitía un análisis más directo y simplificado sobre el funcionamiento de la mano, dedos y brazo, reduciendo la atención a descifrar lenguajes más complejos, para enfocarse sobre todo en los principios más básicos de las acciones pianísticas.

Ahora bien, ¿cómo empezó todo este interés por replantear mi técnica instrumental? Es esta una pregunta fundamental y prioritaria, que, sin embargo, he preferido dejar para este punto del relato. Por algunos años, había notado ciertas dificultades para ejecutar pasajes escalísticos y de agilidad digital en general, primordialmente en mi mano derecha, lo cual, de manera inconsciente (¿o conscientemente?) me había alejado del repertorio que incluía este tipo de pasajes, decantándome más bien por aprender obras caracterizadas por octavas, acordes, saltos... Como comentó el profesor Rodríguez en una de sus clases, ante la dificultad existen dos caminos: disimular o enfrentarla. Estaba por entender que la segunda opción requeriría de mucha paciencia y valentía; que una vez iniciado el camino, era mejor no volver.

Las sesiones iniciales del trabajo de replanteamiento técnico con la profesora Takao se enfocaron en analizar y determinar, en breves fragmentos y secuencias, el tipo de movimientos y coordinaciones que como intérprete utilizaba. Durante este proceso de experimentación introspectiva, me resultaron inquietantes las posibilidades de acción y realización que la profesora me sugería intentar: terminar un pasaje acercando el brazo y la mano hacia la tapa del piano en vez de salir del teclado, o subir la muñeca al final de una escala

descendente en lugar de mantener una altura neutra: es decir, todo lo contrario de lo que me había acostumbrado a hacer y a considerar como “correcto”. La sensación, al realizar movimientos inéditos, era ciertamente extraña e incómoda, pero mi deseo de mejorar era más fuerte, por lo que nada iba a perder probando.

Durante las clases, afronté un profundo proceso de autoconocimiento de mi forma de actuar (musical y personal), determinando tendencias y costumbres de las cuales no tenía noción alguna. Entendí, además, que ambos aspectos están estrechamente relacionados: definitivamente, la personalidad influye en los métodos de práctica, la manera de abordar un problema o dificultad, y los aspectos esenciales de la biomecánica en general.

Otro aspecto prioritario que abordamos fue el control, eliminación y formación de hábitos relacionados con la ejecución del instrumento, los cuales establecen de forma automatizada los procedimientos psicomotrices con los que el individuo realiza un determinado tipo de pasaje, en los aspectos de tensión, coordinación y posicionamiento del aparato motor superior. La formación de hábitos, tanto en el aspecto musical como de cualquier otra índole, puede ser igualmente muy beneficioso como altamente pernicioso, dependiendo de su contextualización y realidad: levantarse a las 5:00 am cada día puede ser muy útil y productivo para un individuo que descansa desde las 09:00 pm; pero puede ser causa de enfermedades o cansancio crónico para alguien que se duerme sobre las 3:00 am. Todo depende de perspectivas.

En todo caso, la formación de un hábito (positivo o negativo) depende del factor de la repetición constante, consciente o inconsciente, mientras que la modificación de un hábito es un proceso mucho más complejo que depende necesariamente de la formación y repetición consciente de una nueva acción que reemplace al hábito inicial. Es decir, la transformación es un proceso doble que depende de la voluntad y de la repetición expresa e intencional (práctica deliberada), por lo que su consecución es mucho más esforzada.

En mi caso particular, el aprendizaje durante este periodo alcanzó la dimensión técnica, pedagógica e identitaria. En el primer aspecto, determiné que la razón fundamental de mi incomodidad técnica se debía a un exceso de tensión no liberada en diversas zonas del brazo, antebrazo y especialmente la mano, lo cual impedía la movilidad libre y ágil a nivel digital. Encontré también que este tensionamiento constante conlleva a desequilibrios musculares

compensatorios, que definen, a su vez, posicionamientos y acciones determinadas no naturales, fisiológicamente hablando (Mark, 2003).

Según Altenmüller y Jarbusch (2010), una de las causas más comunes para el desarrollo de este tipo de condiciones en los músicos, se debe a las altas exigencias y estándares que la ejecución de la música clásica ha llegado a tener: expectativas de *tempo*, perfección, actividades de competencia, entre otras. Según los mismos autores, la aparición de esta tendencia es mucho menos frecuente entre los músicos de jazz y pop, debido a que su actividad no se caracteriza por la recreación de repertorio (lo cual fomenta la comparación), sino por la improvisación y creación: el nivel de estrés que produce esta constante dinámica comparativa, convierte al intérprete en alguien más propenso al desarrollo de estas anomalías.

En cuanto a la práctica pedagógica, el proceso educativo me fue otorgando innumerables enseñanzas, como las bases para aplicar el análisis y la comprensión como los pilares cognitivos primigenios que un estudiante debe alcanzar por sí mismo, previniendo simultáneamente la dependencia a la opinión y reflexión del profesor. También me inculcó la enorme importancia de la exploración y experimentación como fundamento procedimental que debe guiar la práctica instrumental, para la posterior definición y estabilización de acciones, basada en la repetición intencionada y consciente.

Por otra parte, uno de los impactos más significativos que esta experiencia alcanzó en mi persona tiene que ver con la asimilación e influencia de estas nociones técnico-musicales sobre mi propio carácter, lo cual me ha llevado incluso a reorientar algunos aspectos conductuales. Me refiero específicamente a la capacidad de autodeterminar las tendencias improductivas, dañinas o inconvenientes que todo individuo posee, con la perspectiva de replantear o reemplazarlas por otras adecuadas; de forma implícita, este conocimiento interior implica un alto grado de aceptación y determinación. Asimismo, fui capaz de interiorizar la importancia del control del estrés y la tensión constante que estas tendencias pueden provocar en el ámbito psíquico y fisiológico, no solo durante la interpretación instrumental, sino en toda actividad. Su prevención, control y dominio, se han convertido en prioridades que guían toda mi actividad vital.

La concreción de todos estos logros tuvo lugar mediante una organización del tiempo en la modalidad tutelar en forma personalizada, en la cual la experimentación siguió una naturaleza constructivista, orientada

exclusivamente a las particularidades individuales en el ámbito de la biomecánica y la musicalidad. El clímax de todo el proceso, lógicamente, fue mi proceso de titulación, el cual consistió en un proyecto escrito y la síntesis de lo realizado durante el proceso de tutelaje que acompañó al conjunto de ejercicios y rutinas enfocados en una transformación de técnicas y hábitos. Esto se complementó con un componente específicamente musical, el cual consistió en dos recitales de distinto repertorio y en los que se aplicaron los principios trabajados, con el propósito de representar los elementos biomecánicos transformados a través de ideas musicales más fidedignas y fundamentales.

CONCLUSIONES DEL CASO

- El proceso formativo de alto nivel desarrollado en función de mi calidad interpretativa al piano en el nivel de doctorado, aconteció al calor de un proceso de desaprender lo aprendido, para aprender nuevos elementos tanto procedimentales como conceptuales. Puede defenderse la idea de integración a una “escuela” del todo distinta de aquella en la que inicialmente nos formaron; de manera que se propicia un entorno diferente (a la par que novedoso) con el cual contrastar, analizar e incluso producir propuestas técnicas y didácticas con que enriquecer los conocimientos de la “vieja escuela” o la escuela previa.
- El proceso vino a demostrar que, incluso en el nivel del doctorado, los procesos técnicos de la ejecución instrumental tienen un basamento fuertemente conductista; visto en un proceso comunicativo donde el nivel del profesor se sitúa obligatoriamente por encima del estudiante; se refuerzan las conductas deseadas mientras se limitan las no deseadas; la competencia, sobre la base de referentes, y el establecimiento de metas alcanzables tras arduos procesos de repetición y repetición, asistidas por puntuales estimulaciones en forma de orgullo personal. Y, pese a ello, no podría afirmarse que el estudiante se redujera a una posición pasiva, ni que los métodos hubieran desestimado el lado emocional, pues la asimilación de los métodos pasó por el convencimiento de su pertinencia y la concienciación al respecto, sobre la base de que en la ejecución musical existe un elevado componente mecánico cuya existencia, objetiva, no podría ignorarse, sino asumirse de manera responsable.
- Lo anterior lleva también a reflexionar sobre la relevancia que las complejidades técnicas y los niveles de ejecución alcanzables podrían

revestir a la hora de categorizar y diferenciar los niveles formativos en la secuencia: técnico, tecnológico, de grado y de posgrado académicos.

- El otro elemento que podría identificarse como novedad en el estudio de nivel doctoral, consistió en la experimentación en paralelo con la continua indagación en uno mismo y con el redescubrimiento de capacidades y potencialidades, al extremo de poderse transitar de lo instructivo a lo educativo por modificación incluso de comportamientos personales.



OBRAS CITADAS

- Altenmüller, E., & Jabusch, H. (2010). Focal Dystonia in Musicians: Phenomenology, Pathophysiology, Triggering Factors, and Treatment. *Medical Problems of Performing Artists* 25 (1), 3-9. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/753580167?accountid=14585>.
- Mark, Thomas. 2003. *What Every Pianist Needs to Know About the Body*. Chicago: GIA Publications Inc.
- Rodríguez, S. (2024) Sitio web oficial. Recuperado de <https://www.santiagorodriguez.net/>
- Sakai, N. (2002). Hand Pain Attributed to Overuse among Professional Pianists: A Study of 200 Cases. *Medical Problems of Performing Artists* 17 (4), 178-180. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1403610?accountid=14585>

Relato de formación de grado en **artes visuales** (Ecuador, **2016-2020**)

Ximena Janneth Moreno Ríos

CONTEXTUALIZACIÓN

La Universidad de Cuenca, fundada en 1867, es un testimonio viviente del tiempo: un lugar donde los siglos parecen entrelazarse por pasillos y aulas. La Facultad de Artes resultó ser mi hogar académico. En esa universidad, entre los años 2016 y 2020, viví una época académica que transformó mi visión del arte, redibujó mi comprensión del mundo y redefinió mi destino personal y profesional de maneras que nunca habría anticipado.

En el presente relato pretendo rescatar la memoria de mi proceso formativo, consciente de que a la vez que rescato, también construyo una visión nada ajena a la perspectiva crítica que en todos anida. Espero poder extraer de la experiencia un conocimiento no solo histórico y teórico, sino también práctico, de aplicabilidad en mi actual ejercicio de la docencia, así como en los procesos pedagógicos y didácticos de más largo alcance en que vive continuamente inmersa la actividad académica.

RELATO

I. Peripecias motivacionales

En 1995, cuando apenas tenía 10 años, yo era la mayor de tres hermanas en una familia donde el arte no ocupaba un lugar prominente. Mi padre, un comerciante de muchas palabras y poca paciencia, y mi madre, dedicada por completo a las labores del hogar, no mostraban ningún interés especial por las manifestaciones artísticas. Mi madre, con el fervor de quien persigue un sueño ajeno, solía contarme que en su juventud había querido ser una deportista de élite. Quizás por ese deseo nunca realizado, trató de inscribirme en cuanto deporte se le cruzaba en el camino, pero sin ningún éxito. En su afán por ver

en mí los logros que ella no alcanzó, no se dio cuenta de que, desde muy pequeña, mi corazón latía por otras cosas: la poesía, la música, la danza y la pintura.

A veces, en medio de la noche, cuando todos dormían, solía escribir poemas que nadie leería jamás: pequeños fragmentos de mi novata existencia plasmados en un diario que guardaba en la mesita de noche. En la sala de mi casa, montaba coreografías al ritmo de los videoclips de MTV, y años después encontraría un refugio especial en las visitas al taller del Nacho. Él, un pintor solitario y algo cascarrabias, solía sumergirse en su mundo de óleos y lienzos, impregnado siempre de un aire pesimista que evocaba las palabras de Bukowski, pero con un pincel en la mano en lugar de una pluma. Recuerdo que me fascinaba el olor del aceite, la atmósfera cargada de melancolía y las conversaciones bohemias que solíamos tener sobre un mundo que a él siempre le parecía a punto de desmoronarse. Recuerdo haber sido siempre una niña con alma vieja.

Cuando cumplí 12 años, mi madre, finalmente resignada, aceptó que nunca sería una deportista y me preguntó si me interesaba alguna actividad para las vacaciones de verano. Con cierta timidez, le dije que me gustaría aprender a pintar. Fue entonces cuando mi madre, aún con dudas, habló con Nacho, su primo. Para mi sorpresa, pese a su carácter huraño y solitario, aceptó acogerme en su taller un par de horas a la semana, quizás creyendo que pronto me cansaría y renunciaría a la idea de ser su pequeña discípula. Pero nadie se imaginó que en ese verano de 1997 se encendería en mí una llama que nunca se apagaría. Al finalizar las vacaciones, miré a mi madre con la determinación propia de quien ha encontrado su vocación y le dije con voz firme: “Quiero ser artista”. Ella solo sonrió y me dijo: “Eso no te dará dinero”.

Entonces, con el paso de los años, la vida, con sus senderos retorcidos y sus promesas engañosas, me llevó por rutas inesperadas, y mis anhelos de dedicarme al arte quedaron sepultados bajo las responsabilidades de la vida adulta. Como muchos jóvenes atrapados en la urgencia de un sistema que exige productividad rentable inmediata y conformidad, a los dieciocho abandoné el segundo ciclo de la Facultad de Artes y me dirigí hacia una carrera de finanzas bancarias, un campo seguro y predecible que, aunque prometía un futuro estable, nunca logró apagar la llama silenciosa en mis entrañas. Esa llama cobijaba a la niña de los noventa que aún habitaba en mí y que no había sido completamente abandonada. Así, los años continuaron su marcha, mientras mi

verdadero deseo se mantenía en silencio, pero siempre latente, esperando el momento oportuno para resurgir.

Llegamos a 2016; hacía un par de meses que había cumplido 31 años. Ecuador estaba sumido en una transición política cargada de promesas y desencantos. Con una resignación a la vez cómica y trágica, el país, al igual que yo, intentaba vislumbrar su futuro incierto.

Era viernes, y recuerdo encontrarme atrapada en la rutina insignificante de mi oficina: un cuartucho sin ventilación en el cuarto piso de una importante constructora de la ciudad. Ahí estaba yo, sepultada bajo montañas de informes contables y maldiciones ajenas, en un espacio donde el tiempo parecía haberse quedado detenido en algún punto indefinido de una historia mal contada. Mi jefe, cuyo único talento era su capacidad para gritar, insultar y boicotear su propia empresa, vociferaba órdenes sin sentido a su equipo creativo que, como yo, parecía olvidar la razón por la que había decidido dedicarse a algo más que a sobrevivir.

Fue en ese preciso instante, cuando el sistema informático de la oficina se colgó por enésima vez, que mi mente se desconectó de aquel entorno nebuloso. Como si alguien hubiera proyectado una vieja película en mi cerebro, vi pasar mi vida ante mis ojos en una secuencia de imágenes tenues, en blanco y negro, como si la realidad del presente no fuera suficiente para teñir los recuerdos. No sé si fue la terapia, el hastío, el calor de las máquinas que zumbaban a mi lado o el lejano eco de las palabras de mi jefe, pero una pregunta se instaló en mi mente como una revelación imposible de ignorar: “Si el arte es un lugar políticamente incorrecto, donde puedo atreverme a hacer cosas que en esta realidad que habito jamás podría realizar, ¿qué hubiera sido de mí, si a los dieciocho años hubiera seguido el camino que realmente deseaba?”.

Llegó la hora del almuerzo, y sin darle tiempo a la razón para ofrecer excusas, me levanté de mi escritorio y, con la urgencia de quien está a punto de perder un tren crucial, subí al auto y conduje hasta la Facultad de Artes. Al llegar, sentí como si nunca me hubiera ido. Las paredes de la institución, ajenas al paso del tiempo, me recibieron con la misma solemnidad con la que me habían visto hacia más de una década, cuando, aún adolescente, había abandonado mi sueño para seguir el camino de los adultos. El director de la escuela escuchó mi historia con la paciencia de quien lo ha visto todo. Y, en un acto que solo puedo describir como surrealista, me dijo que podía retomar mis estudios el lunes siguiente. Me vi a mí misma, desde algún lugar fuera de mi cuerpo, asintiendo

con una determinación que, en aquel momento, me parecía tan extraña como natural.

Mientras regresaba a la oficina, mi mente construía los posibles diálogos que tendría con mi jefe cuando le presentara mi renuncia. Lo imaginé frunciendo el ceño, tratando de comprender mis razones (que ni yo misma entendía del todo, pero que sabía eran irrefutables). Volví a mi escritorio, cerré las carpetas que había dejado abiertas y, sin titubeos, me dirigí a la oficina del director ejecutivo. “Renuncio”, le dije, y mi voz resonó con una claridad que nunca antes había conocido. Después de unos segundos de incómodo silencio, me advirtió que nadie en su empresa era indispensable; me miró extrañado desde su silla, que se parecía mucho a un trono de hierro, y me preguntó si mi decisión era inevitable. Pero yo, en aquel momento, no necesitaba más certeza que el simple hecho de saber que, a los treinta y un años, me estaba dando a mí misma una nueva oportunidad.

Así fue como, en una realidad al borde de la incoherencia, lo dejé todo y decidí retomar mi formación en artes visuales. Mis recuerdos de los estudios previos, enterrados bajo diez años de balances y estados de cuenta, eran apenas ecos lejanos de una vida que ya no me pertenecía. Adaptarme al ritmo de la academia no fue fácil, pero cada día que pasaba sentía la certeza de haber tomado la decisión correcta, como si un destino largamente postergado me aguardara al final de cada experiencia que estaba por venir.

II. Formación académica

Y llegó el día en que me encontré perdida en los pasillos universitarios a las siete de la mañana, con el horario en la mano, buscando el salón de clases. Cuando finalmente lo encontré y crucé la puerta, todos mis compañeros que habían llegado antes que yo se levantaron de sus sillas para saludarme. Entonces me percaté de que me confundían con la maestra. Meses después, dejaría en casa los tacones y el maletín para integrarme entre ellos. Así, poco a poco, comencé a adaptarme a mi nueva rutina, apoyándome en las clases de arte que había recibido en el colegio y en los lejanos recuerdos del verano de 1997 en el taller del Nacho.

Un recuerdo puntual que conservo es que, durante mi educación primaria y secundaria, las materias relacionadas con las artes eran vistas como meros pasatiempos, distracciones, junto a las materias que realmente importaban en aquel entonces. En los años noventa, la educación artística, al menos en mi

colegio, estaba relegada a la periferia, siendo un lujo opcional para quienes podían permitírselo. Sin embargo, años después, al cruzar las puertas de la Facultad de Artes en 2016, me encontré con una realidad completamente distinta. Allí, la malla curricular no era una simple sucesión de materias, sino una promesa de transformación, un esfuerzo por formar estudiantes críticos y creativos en un Ecuador que carecía de una educación artística preuniversitaria.

Retomé mis estudios desde el segundo semestre, lanzándome de inmediato al centro de la tormenta. No contaba con una nivelación adecuada ni con las bases frescas en mi memoria; pero, como suelen decir: “lo que bien se aprende, nunca se olvida”. Me vi desempolvando los viejos libros de historia y los apuntes que había guardado como un tesoro olvidado, confiando en que me guiarían a través del tiempo. Así enfrenté Pintura II, reencontrándome con técnicas de acrílico, óleo y acuarela; esta vez aplicadas al paisaje, ese vasto escenario donde el mundo se revela en toda su magnitud. En Escultura II, en cambio, nos sumergimos en un enfoque experimental, familiarizándonos con la arcilla y siempre vinculando el proceso creativo con la teoría que absorbíamos en asignaturas como Historia del Arte (Renacimiento al Romanticismo) y Semiótica Artística. En esta última, aprendí los principios básicos desde la visión de Reynel Alvarado. Esto me dio las herramientas adecuadas para desarrollar una mejor lectura y análisis de las imágenes en el ejercicio de la comunicación artística, sirviendo de apoyo en la construcción descriptiva, analítica y conceptual de mis procesos creativos a largo plazo.

En las materias prácticas que aquí detallo (como Dibujo, Pintura y Escultura), como en otras cursadas en ciclos posteriores (como Lenguajes Visuales en Imágenes, Lenguajes Visuales en Espacio-Tiempo y Lenguajes Visuales en Objetos), el proceso de enseñanza-aprendizaje se sostenía a partir de una metodología que conectaba lo conductual y lo constructivista, partiendo del entrenamiento en la técnica que permitía un aprendizaje progresivo mediante la repetición de ejercicios artísticos basados en referentes artísticos, que, con el tiempo, permitían alcanzar la destreza adecuada con que gestar y desarrollar los ejercicios constructivistas típicos de los proyectos de creación.

Del segundo semestre, recuerdo también la materia de Videoarte, impartida por Pedro Andrade Polo, quien me abrió las puertas al lenguaje audiovisual, enseñándome a manejar el video digital como un medio artístico en sí mismo.

Desde la exploración del retrato visual, aprendí que cada imagen capturada en movimiento revela más de lo que las palabras dicen.

En los ciclos siguientes, tercero y cuarto, me adentré en la Historia del Arte Moderno, un viaje que me llevó desde el Barroco europeo hasta las vanguardias del siglo XX. Cada clase era un recorrido por el tiempo y el espacio, un diálogo constante entre Europa y América Latina, donde descubrí que la impronta de la arquitectura cuencana se debe a la herencia del neoclasicismo europeo y de los demás movimientos historicistas. Aquella asignatura, que en su momento parecía solo otro paso en el currículo, hoy la veo como una brújula indispensable en el espacio ancestral al que pertenezco junto con mis ancestros. Bernardo Vega fue el docente que impartió esa cátedra; con él aprendí a interpretar las manifestaciones artísticas en su contexto, a leer el mundo a través del arte y a desarrollar un pensamiento crítico que, como un faro en la niebla, aún hoy me guía.

Con el paso de los días el tiempo parecía estirarse, como si los relojes se detuvieran en la calidez de la academia. En más de una ocasión, tanto estudiantes como profesores continuaron confundiéndome con una docente de la facultad; al parecer, cambiar los tacones por los tenis no había sido suficiente para evitar dichas confusiones. Sin embargo, con el tiempo fui encontrando mi lugar en la facultad. Me acostumbré al murmullo constante, al silencio entre clase y clase, a las carcajadas que irrumpían a las nueve de la mañana en los cambios de hora y a las melodías de los instrumentos de la Escuela de Música. Los miércoles, en las horas libres, solía sentarme acompañada de mis colegas en el amplio césped verde del campus, bajo la sombra de los árboles de eucalipto, disfrutando del sosiego que me ofrecía la naturaleza en medio de la rutina académica. Sin embargo, esos momentos de paz eran breves, pues los custodios no tardaban en aparecer, insistiendo en que aquellos lugares tan estéticos y cuidados no eran para la procrastinación. Pero mis colegas y yo siempre teníamos una defensa preparada: “Intentamos ser artistas”, decíamos, “y este es el momento en que la musa nos visita”. Sacábamos un dibujo hecho en clase, un trazo rápido, un boceto inacabado, y, mediante un soborno a base de arte, convencíamos al vigilante para que nos permitiera disfrutar un poco más de nuestro refugio creativo.

Otro de los recuerdos que ahora invade mi memoria es mi cumpleaños número 32. Fue uno de los eventos extracurriculares más populares de la facultad aquel año: una celebración que reveló cuán conocida era entre los

demás, mucho más de lo que yo hubiera imaginado. Fue en esa fiesta donde entendí que la etapa universitaria, especialmente en el campo de las artes, va más allá de la estructura jerárquica y académica. Se trata, en realidad, de un espacio de producción y reflexión, donde lo personal y lo social se entrelazan, y donde el aprendizaje creativo se convierte en una experiencia que articula nuestra biografía con la contemporaneidad. En ese instante, dejé de ser la intrusa veterana entre mis compañeros de cuarto ciclo y, de repente, me vi convertida en la vicepresidenta de la Asociación Estudiantil de la Facultad de Artes. Ahí comprendí que el arte nos ofrece a todos la oportunidad de enlazar nuestra experiencia personal con la colectiva, permitiéndonos tejer nuestra historia junto con la de los demás en el proceso creativo de la experiencia estética cotidiana.

Continuando con el ámbito formativo, recuerdo con especial cariño el quinto y sexto semestres, en particular por la influencia de Ariadna Baretta, una maestra de quien aprendí mucho, no solo en el campo de las artes, sino también en el de la vida misma. Ariadna impartía la cátedra de Estética; su figura era casi etérea: una mujer que parecía haber emergido de un fresco renacentista, con su cabellera negra azabache, tan larga y lisa como las aguas de un lago en calma, que curiosamente contrastaba con su temperamento audaz y decidido. Su voz tenía un acento italiano producto de su descendencia paterna y de sus años de infancia vividos en un rincón de la bella Italia. Ella brillaba desde las siete de la mañana; su inteligencia era fulminante, un rayo de luz que penetraba las mentes de quienes la escuchaban, desnudando las ideas más complejas con una facilidad asombrosa. No era simplemente una maestra; me gusta pensar en ella como una arquitecta del pensamiento, una docente que construía puentes entre lo conocido y lo desconocido, guiándome con firme coherencia por los senderos del conocimiento. Antes de Estética, me impartió Semiótica, y después Taller de Conceptualización. Sus clases las recuerdo siempre como un desafío constante, como un campo de entrenamiento intelectual, donde aprendí que ser una buena maestra requiere algo más que conocimiento: se necesita vocación o, en su defecto y también a la vez, profesionalismo.

En lo que respecta a la cátedra de Estética, recuerdo que desmenuzábamos el campo de la producción artística desde diferentes ejes transversales, analizando las principales preocupaciones compartidas por referentes filosóficos contemporáneos. Hablábamos también de las nuevas características de la obra de arte, de la naturaleza de las imágenes, de la conexión entre la

producción artística y la tecnología, y, por supuesto, de los vínculos entre el arte, la sociedad y la política.

Durante mucho tiempo, Ariadna fue una guía importante en el vasto y a menudo caótico mundo del arte. No solo dirigió mi tesis, sino que también sostuvo mi mano en momentos de duda. Incluso después de que su figura dejó de recorrer los pasillos de la universidad y yo dejé de ser su alumna, su influencia perdura en mi labor como docente hasta el día de hoy, como un faro inquebrantable en la distancia.

Otra profesora que dejó una marca imborrable en mi formación fue Cecilia Suárez, una catedrática invaluable que, al igual que Baretta, me enseñó a amar la docencia y los procesos de enseñanza-aprendizaje. En su asignatura, Crítica y Curaduría, analizamos referentes artísticos tanto nacionales como internacionales, fundamentados en las estéticas contemporáneas. Cecilia, a través del debate y la rigurosa disciplina investigativa, supo entrenar mi pensamiento crítico mediante la escritura académica. Su metodología, participativa e interactiva, se extendía más allá del aula. Solíamos realizar salidas académicas en las que visitábamos exposiciones y talleres de artistas locales, haciendo del aprendizaje un proceso bidireccional, experimental y horizontal, donde el conocimiento fluía de manera enriquecedora.

Además, recuerdo los entonces denominados “Seminarios de Área”, que en mi etapa convocaron la materia de Didáctica de las Artes Visuales, donde se revisaban metodologías de la enseñanza con vistas a prepararnos para asumir la cátedra de Educación Cultural y Artística en la educación inicial, general básica y bachillerato. Estas clases nos introducían en procesos educativos mediante actualizaciones teórico-metodológicas. Aquí aprendí los principales fundamentos de la pedagogía dentro del campo de las artes, que, años después, me servirían como base para mi maestría. Misael Moya fue el profesor que en aquel entonces impartía esta cátedra y, por supuesto, es otro de los personajes importantes en esta historia. Recuerdo la primera vez que lo vi cruzar por la puerta del salón, con su cabello muy corto, su traje impecablemente pulcro y su acento cubano. Parecía nacido en un tiempo donde la sabiduría se cultivaba en los patios de antiguas bibliotecas como la de Alejandría. Su mente se movía entre lo clásico, lo moderno y lo experimental; sus historias tenían el poder de capturar la atención de cualquiera que lo escuchara. No era simplemente el profesor de Seminario de Área: era un maestro que comprendía las sutilezas de las artes visuales con la misma profundidad con la que entendía los secretos de

la música y las complejidades del teatro. Cada clase con él era una travesía por mundos momentáneamente congelados, y una invitación a explorar los recovecos emocionantes de la creatividad humana. Había un resplandor en sus ojos que revelaba una mente en constante movimiento y una curiosidad insaciable por el mundo que lo rodeaba. No se limitaba a enseñar: cuestionaba, provocaba e incitaba a pensar más allá de lo incuestionable. Recuerdo con admiración la frontalidad en sus opiniones, cuando se trataba de defender la verdad, o lo que él podía presentarnos como “una verdad” entre tantas posibles.

Con el tiempo, entablamos una relación respetuosa, similar a la de un discípulo con su mentor, una conexión que parecía haber surgido de la mutua comprensión de nuestras excéntricas opiniones sobre el mundo que habitábamos y las artes que estudiábamos. Quizás era mi manera de ver el mundo, ligeramente desfasada de la realidad cotidiana, o mi sinceridad políticamente incorrecta, lo que me caracterizaba en aquel entonces, y eso le recordaba a las mujeres de su tierra añorada. “Tienes sangre del Caribe”, solía decirme. Con Misael, las clases eran un intercambio de ideas que resonaban como notas en un pentagrama imaginario, donde el arte, la música, la danza y la vida misma se entrelazaban. Han pasado algunos años desde entonces y, al igual que los profesores que he nombrado con anterioridad, hoy sigue siendo un apoyo y guía en mi vida profesional. Seguimos entablando conversaciones relevantes y, a menudo, compartiendo ideas y proyectos en un aprendizaje dilatado y constante.

Y son precisamente estos aprendizajes, que se aferran al tiempo, los que hoy me permiten reconocer el verdadero valor de mi formación en artes. En aquellas aulas, descubrí que los procesos artísticos no son solo pinceladas en un lienzo que te preparan para ser el próximo Guayasamín o Picasso, sino motores de cambio social que no pretenden ser la respuesta a nada, sino más bien la pregunta formulada desde la honestidad a la realidad que habitamos. Pero, sobre todo, aprendí a ver la educación artística como una experiencia vivencial y bidireccional, una danza silenciosa entre el maestro y el discípulo, mucho más allá de una simple transacción de validación social que culmina en un título colgado en la pared.

Regresando al plano formativo, pronto me vi inmersa en la recta final: séptimo y octavo semestres. Recuerdo que debíamos completar la malla curricular con materias optativas y de libre elección. Para las primeras, se proponían de manera democrática asignaturas que despertaran un interés

común, dando como resultado los cursos de Dibujo Expandido, Diseño de Personajes, Murales y Soportes. Para las de libre elección debían elegirse en otras facultades, para tejer una red de conocimientos que trascendiera las fronteras de nuestra especialidad, logrando así una integración social e intelectual que algún día se convertiría en una herramienta poderosa de producción cultural. En mi caso, me dejé llevar por la fascinación hacia la imagen en movimiento y tomé la asignatura de Lectura de la Imagen Cinematográfica en la Facultad de Cine y Audiovisuales, mientras que en la Facultad de Veterinaria aprendí los secretos del Cuidado y Manejo de Mascotas, en una especie de metáfora viviente de la domesticación de mis propios miedos.

Y, como si el destino se empeñara en recordarme los sueños frustrados de mi madre, también debíamos aprobar dos niveles de Cultura Física. Ese rechazo inconsciente hacia el deporte, que había arraigado en mi interior como una vieja maldición, me hizo enfrentar este reto con cierto recelo. Sin embargo, y pese a las dificultades, logré sortear la asignatura con éxito, como quien cruza un río turbulento para llegar a la otra orilla.

El programa de estudios de la malla curricular de Artes Visuales involucraba, además, la práctica experimental, donde la técnica y la teoría se sostenían en un aprendizaje basado en proyectos. Este enfoque funcionaba como un nodo que conectaba las asignaturas entre sí, mediante una coherencia procesual, permitiendo un aprendizaje relacional.

Para brindar un panorama más claro de mi experiencia formativa, recomiendo revisar la malla curricular que cursé (véase Cuadro 1). Esta malla constaba de 59 asignaturas, que sumaban 225 créditos y 3 600 horas de aprendizaje distribuidas en ocho semestres.

Cuadro 1. Malla curricular de la formación de grado en Artes Visuales (aprobada en 2012)

PRIMER AÑO	
Primer semestre	Segundo semestre
Dibujo I	Dibujo II
Pintura I	Pintura II
Escultura I	Escultura II
Fotografía Básica	Semiótica Artística
Historia del Arte Antiguo	Historia del Arte del Renacimiento al Romanticismo
Informática Básica	Compugrafía
—	Video

SEGUNDO AÑO	
Tercer semestre	Cuarto semestre
Dibujo III	Dibujo IV
Pintura III	Pintura IV
Escultura III	Escultura IV
Historia del Arte Moderno	Historia del Arte Contemporáneo
Mercado del Arte	Estética I (Antigua y Medieval)
Investigación Artística	Sistemas de Impresión
Antropología de las Artes	Teoría de la Cultura
TERCER AÑO	
Quinto semestre	Sexto semestre
Estética II	Estética III
Taller de Conceptualización	Derechos de Autor
Lenguajes Visuales en Imágenes I	Lenguajes Visuales en Imágenes II
Lenguajes Visuales Espacio-Tiempo I	Lenguajes Visuales Espacio-Tiempo II
Lenguajes Visuales en Objetos I	Lenguajes Visuales en Objetos II
Seminario de Área I	Seminario de Área II
Optativa I. Dibujo Expandido	Optativa II. Diseño de Personajes
Inglés I	Inglés II
CUARTO AÑO	
Séptimo semestre	Octavo semestre
Lenguajes Visuales en Imágenes III	Lenguajes Visuales en Imágenes IV
Lenguajes Visuales Espacio-Tiempo III	Lenguajes Visuales Espacio-Tiempo IV
Lenguajes Visuales en Objetos III	Lenguajes Visuales en Objetos IV
Optativa III. Dibujo y Murales	Optativa IV. Soportes
Seminario de Área III	Crítica y Curaduría
Diseño de Tesis	Libre Elección I (Lectura de la Imagen Cinematográfica)
Inglés III	Libre Elección II (Cuidado y Manejo de Mascotas)
Cultura Física I	Cultura Física II

(Fuente: Registro académico de la Universidad de Cuenca.)

Pasados los años, al analizar esta malla curricular reconozco que la formación en los procesos de investigación en aquel entonces me dejó un vacío inquietante. De no ser por las asignaturas impartidas por Ariadna Baretta, Cecilia Suárez y Misael Moya, la formación investigativa me hubiera resultado insuficiente, al no contar en la carrera con el espacio curricular adecuado. Todo parecía sostenerse sobre una estructura académica que se aferraba con fuerza a la técnica, como si la práctica por sí sola fuera suficiente para crear artistas

competitivos en estos tiempos de tanta demanda de saberes múltiples y de competencias intelectuales bien desarrolladas. Sé bien que la técnica es indispensable, pero también que las manos necesitan interpretar y obedecer las cavilaciones y órdenes del cerebro. No podía dejar de preguntarme en aquel entonces, con ese eco que persigue a quienes buscan sentido en la pregunta: ¿Dónde radica la diferencia: ese abismo que separa a una universidad de un instituto tecnológico? La respuesta, como un susurro que crece, parecía clara. Lo que distingue a una verdadera universidad es su capacidad para nutrirnos con procesos de investigación sistemáticos, con metodologías que se gestionan, se experimentan, se implementan, se evalúan, en un proceso educativo desde la investigación y la crítica, para una producción teórica transformadora de la práctica. Metodologías que nos obligan a detenernos y reflexionar, a problematizar el mundo desde los ángulos más inesperados: lo social, lo psicológico, lo ideológico, lo filosófico, lo estético, lo estilístico. Es en esa continua reflexión donde los artistas dejamos de ser meros replicadores de técnicas para convertirnos en interlocutores del mundo que nos rodea, en voces que dialogan, cuestionan y proponen. Y ahí, entre esas ausencias y esos hallazgos, entendí que formar artistas no es solo enseñarles a crear, sino también a pensar, a imaginar, a soñar y a transformar.

Con cada asignatura completada y cada ciclo superado, esta malla curricular, que alguna vez me pareció un mapa en blanco, fue tomando color gracias a las vivencias que, poco a poco, construyeron a la artista y docente que hoy resulto ser. Este conjunto de asignaturas, que al principio se presentaba como una sucesión de pasos desconocidos, se transformó en una senda bien definida que me condujo con firmeza hacia la culminación de mi formación. Cada casilla de esa malla representó una etapa en mi crecimiento, un peldaño más en la escalera de mi evolución personal y profesional.

Con la estructura curricular como reflejo de mi propio viaje interior, me preparé para enfrentar los últimos desafíos académicos, consciente de que cada decisión y cada elección tomada me había acercado un poco más al objetivo final: convertirme en una artista y educadora capaz de transformar la realidad que habitamos en un contrarrelato que reconoce a las artes y a la cultura visual como dispositivos productores de relaciones de poder. Así, fue en séptimo semestre cuando supe que ya no era la misma mujer que había retomado un sueño que parecía incoherente y lejano en los primeros días de universidad. La metamorfosis había sido lenta, casi imperceptible, pero tan profunda como las

raíces de un árbol que crece bajo la superficie, buscando su lugar en el mundo. Ahí estaba yo, pensando en mi trabajo de titulación, elaborando el diseño de tesis en la cátedra con el mismo nombre. Mediante el intercambio de ideas, solía generar diferentes propuestas de investigación artística fundamentadas en la expresión oral y escrita.

Cada paso que di a lo largo de esta etapa formativa fue una victoria que, con el tiempo, acalló las dudas y los miedos que alguna vez me acecharon. A medida que me sumergía más en la esencia de lo que significa ser una artista, una creadora y, también, una maestra, entendí cómo las asignaturas no solo me enseñaron técnicas, metodologías o teorías, sino que se convirtieron en espejos donde podía ver reflejada mi evolución personal y profesional.

Finalmente, llegué al último semestre, ese tramo final que se alzaba como una cumbre después de un largo ascenso, donde cada esfuerzo realizado y cada desafío superado se sintieron como triunfos personales.

Habiendo llegado a la etapa final de esta historia, puedo atreverme a asegurar que el camino de mi formación en artes trazó, con una precisión afable, la vocación que hoy conservo, como si desde el principio me hubiera conducido inexorablemente hacia el presente que ahora vivo. Hoy en día, al mirarme en el espejo, veo no solo el reflejo de una mujer que abandonó su carrera en finanzas bancarias a los treinta y un años para perseguir el sueño inalcanzable de su niña interior, habiendo logrado ser Licenciada en Artes Visuales por la Universidad de Cuenca (más adelante Máster en Pedagogía de las Artes por la Universidad Técnica Particular de Loja), sino también el de un ser humano que ha sabido resignificar sus fracasos, convirtiéndolos en pasión, vocación y compromiso.

Mis intereses de investigación y producción artística se conservan enraizados en dos ejes fundamentales, como las ramas de un árbol que buscan el sol en direcciones opuestas pero complementarias. Por un lado, el ejercicio curatorial comunitario, que se esfuerza por visibilizar la dimensión simbólica de los procesos pedagógicos en las artes, especialmente en contextos terapéuticos e interdisciplinarios. Por otro, las narrativas de los cuerpos disidentes a través de la fotografía, donde he convertido el retrato en un acto político que reivindica la identidad y la lucha de quienes a menudo son silenciados.

Y así, en un giro que me ha devuelto al origen, hoy me encuentro de vuelta en las mismas aulas que un día me vieron crecer; esta vez para compartir lo aprendido con nuevas generaciones. Ahora, a cargo de la cátedra de Didáctica

de las Artes, me mantengo igualmente activa en la gestión cultural, la investigación y la producción artística. Llevo conmigo, en cada paso que doy, la esencia de lo que significa ser un artista, un maestro y, sobre todo, un ser humano comprometido con su tiempo y su comunidad, como si todo lo vivido, aprendido y sufrido estuviera destinado a culminar en el presente que habito, donde pasado y futuro se encuentran en un abrazo eterno.

CONCLUSIONES DEL CASO

- Mi experiencia formativa en artes visuales evidencia que este campo trasciende la simple adquisición de competencias técnicas, configurándose como un proceso integral que requiere la articulación entre análisis crítico, interdisciplinariedad y una comprensión contextual de las problemáticas socioculturales contemporáneas. Dentro de este marco, la historia del arte se constituye como un pilar fundamental, que proporciona al artista visual herramientas teóricas y estilísticas para interpretar la evolución de las expresiones artísticas, así como metodologías para contextualizar sus propias prácticas. Esta dimensión teórica y metodológica resulta indispensable en la construcción de un discurso artístico sólido y significativo en los futuros artistas.
- La malla curricular cursada resultó insuficiente en cuanto a la formación en investigación artística; particularmente escasearon las metodologías de investigación y la producción textual especializada y diversa, acorde a las muchas funciones secundarias que algunos artistas luego encontramos en el camino de nuestro desempeño profesional, como saber escribir y hablar en un foro, manejar diversidad de textos informativos, reflexivos, argumentativos (incluso hoy advierto que también los narrativos). La estructura académica tuvo una fuerte inclinación hacia lo técnico, lo cual, si bien es necesario, determinó cierta incompletitud en el contexto de los estudios universitarios.
- Ciertamente, se tendía ya fuertemente a un proceso transformador que conectaba movimientos sociales y preocupaciones colectivas mediante el desarrollo de una visión crítica y reflexiva del mundo. Las aulas y talleres resultaron espacios donde el arte dejó de ser una mera expresión estética para convertirse en una herramienta de cambio social, un medio para cuestionar, explorar y proponer nuevas formas de ver y entender la realidad.

- Las asignaturas optativas y de libre elección, que llevan al estudiante a otros rincones del conocimiento, demuestran que el cruce de disciplinas enriquece al artista, dotándolo de nuevas perspectivas y herramientas para su labor creativa. Esa integración interdisciplinaria se puede convertir en una fortaleza, al propiciar un discurso artístico más sólido y versátil.
- El proceso demostró que la relación entre maestro y discípulo es un intercambio bidireccional, un diálogo constante que trasciende la transferencia de conocimientos. Muchos de mis profesores, con sus aciertos y limitaciones, con su humanidad y sabiduría, se convirtieron en referentes importantes.



Relato de formación de posgrado (maestría) en **teatro** (Reino Unido, **2017-2018**)

María Emilia Acurio Vintimilla

CONTEXTUALIZACIÓN

En este relato se compartirá el proceso de formación en el Goldsmiths College de la Universidad de Londres, en la maestría denominada “MA [Master in Arts] in Applied Theatre: Drama in Educational, community and Social Contexts” (Teatro Aplicado a Contextos Educativos, Comunitarios y Sociales). Vale indicar que esta maestría es profesionalizante y hace énfasis principalmente en las posibilidades del teatro y el arte como herramientas de transformación social.

Goldsmiths College resulta una universidad dedicada específicamente a temas sociales y artísticos, con programas de pregrado y posgrado de diversos tipos, y con doscientos años de historia y desarrollo bajo la intención de “romper límites” y generar espacios para el “autodescubrimiento”. A lo largo de la historia de la universidad se han desarrollado metodologías de vanguardia, con la intención de crear espacios de discusión reflexiva y creadora, juntando a estudiantes, docentes e investigadores en un solo contexto para la construcción conjunta de ideas (véase Goldsmiths College, 2024).

Pude ser parte de este programa de estudios a partir de septiembre de 2017, año en que me mudé a la ciudad de Londres para cursar el máster, y terminé el proceso en septiembre de 2018. Durante ese periodo, Gran Bretaña se encontraba en la discusión sobre el “Brexit”: una iniciativa para dejar de ser un estado miembro de la Unión Europea, lo que tenía conmocionado al país, con personas que se posicionaban a favor o en contra de la idea, así como con la preocupación sobre el panorama futuro para la gran cantidad de extranjeros residentes.

Esto es importante, puesto que Londres es una ciudad habitada principalmente por personas extranjeras (Corrijo, 2022). Según el informe de la

Oficina Nacional de Estadísticas (Office For National Statistics, 2021), tan solo el 36,8 % se identifica como “blanco: inglés, galés, escocés, irlandés o británico”. El resto de las personas de Londres se identifican con otras identidades y nacionalidades. Esto convierte a la ciudad en un espacio interesante para el encuentro entre culturas: una ciudad que no es exactamente un solo lugar.

Lo mismo pasaba dentro del curso de los compañeros de la maestría, pues, de los treinta estudiantes, solamente cinco habían nacido en Gran Bretaña, y solo dos de ellos habían vivido en Londres desde la infancia. El resto de los estudiantes venían de diversas partes del mundo, habiéndolos de todos los continentes, excepto Oceanía, y siendo yo la única hispanohablante.

RELATO

En el año 2016, me postulé a la maestría y beca en Goldsmiths College, con un conocimiento profundo del programa y la convicción de que esta universidad sería la clave para transformar mis conocimientos en la herramienta que venía desarrollando en mis procesos laborales en Ecuador.

Es crucial destacar que, desde que me gradué de la licenciatura en Cuenca, experimenté la necesidad de llevar el teatro más allá del escenario, siempre poniéndolo al servicio y al alcance de personas con menor acceso. Provenir de un país latinoamericano con profundas desigualdades sociales hizo que el uso político y social del arte se convirtiera en una prioridad para mí.

Mi primer encuentro con la universidad resultó fascinante, ya que rompía de manera contundente con lo que yo entendía como academia. Venía de la configuración clásica de la misma, que me parecía contrastante con el arte y generadora de conflictos, especialmente en términos de las estructuras establecidas en mallas y formatos de calificación. Este conflicto persiste en ciertos niveles, incluso ahora, siendo parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad de Cuenca, generándose ciertas contradicciones.

En el caso del Goldsmiths College, en sus años de historia, y después de largos procesos de cambio, decidieron que las carreras relacionadas con el arte, no podían ser tratadas de la misma manera que una carrera técnica. De esta manera, rompieron con la estructura común generando espacios de creación liberada, para la verdadera exploración, siempre con la guía de tutores, quienes impartían conocimiento a sus estudiantes con metodologías reflexivas y creadoras. El caso del programa MA in Applied Theatre no era la excepción.

La maestría tenía un formato de módulos, los cuales no se evaluaban de manera individual, sino que las investigaciones y entregas requerían una síntesis de todos los aprendizajes del período y de los intereses particulares de los estudiantes. Estos módulos se agrupaban bajo dos áreas principales:

1) Histories, Theories and Contexts (Historia, Teoría y Contextos)

Se planteaba en formato de seminarios utilizando la teoría y la historia para comprender las posibilidades sociales del arte y el teatro. Este enfoque implicaba una carga sustancial de lecturas para cada módulo, las cuales posteriormente se discutían en clases. En ninguno de los casos las clases se dieron en formato magistral.

2) Analysing Practice (Analizando la Práctica)

Vinculadas contextualmente con la teoría dentro del módulo, pero enseñada a través de talleres que permitan experimentar con el pensamiento y el conocimiento incorporado. Esto posibilitaba poner en práctica y reflexionar sobre la teoría de manera más dinámica y participativa.

Cuadro 1. Estructura del programa

Área	Trimestre	Temas	Extras
Histories, Theories and Contexts (Historia, Teoría y Contextos)	Otoño	• Teatro en Educación • Cambio Social y Político • Teatro en Comunidad • Teatro intergeneracional • Teatro con personas refugiadas • El legado de Freire y Boal	—
	Primavera	• Formas y prácticas desde la teoría del teatro aplicado • Juego • Espacio seguro • Ética del tacto • Talleres artísticos: canciones, clown, títeres y danza	—
	Verano	• Metodologías de investigación • Planificación y escritura de trabajo de titulación (Dissertation)	—
Analysing Practice (Análisis de la práctica)	Otoño	• Teatro político • Artes radicales y celebratorias • Teatro en la educación • Teatro comunitario • Teatro en prisión • Prácticas creativas terapéuticas • Teatro del oprimido	Sesiones guiadas por los estudiantes, para compartir experiencias y herramientas entre pares.

	Primavera	• Facilitación, creación, planificación y gestión de proyectos - Manejo y dinámica de grupo - Poder y liderazgo • Inclusión • Discapacidad y accesibilidad • Igualdad • Conflicto • Práctica intercultural	Residencia artística compartida con estudiantes de MA in Performance Making (Maestría en Creación de Performance).
	Verano	—	Festival de talleres para el público, organizado, diseñado y dirigido por los estudiantes.

(Fuente: elaboración propia.)

Además de esto, se ofrecían asignaturas optativas que abarcaban temas como: trabajo con discapacidades, teatro radical, historia del teatro, entre otros. Además, existía el componente de ‘placement’ (un proceso de prácticas en diversos grupos o compañías de Londres que trabajaban en consonancia con los temas planteados). En mi caso, este proceso se dio dentro de la compañía Theatre Troupe, que trabaja con niñas y niños que han sido separados de sus familias por problemas de negligencia o abuso, y que tienen problemas de salud mental ocasionados por estas situaciones.

Dentro de este contexto, el proceso de aprendizaje fue mucho más allá de las teorías: me planteó la posibilidad de aplicar a diario lo que se iba discutiendo en clases, y de empezar a comprender mis verdaderos intereses dentro del área. Es así que uno de los descubrimientos más grandes de este proceso fue el entendimiento de mi compromiso con las infancias, las mujeres y las comunidades.

Considero importante destacar algunos de los módulos y aprendizajes que dejaron una huella significativa en mi práctica social y artística. Uno de los módulos más desafiantes fue el centrado en el manejo de conflictos. El tutor, Raj Bhari (de Peaceful Change Initiative), facilitó una sesión que puso a prueba las habilidades del grupo para abordar conflictos. Inició compartiendo posibles herramientas para el manejo creativo de los conflictos y, posteriormente, planteó diversos escenarios que llevaron al grupo a experimentar un conflicto real entre sus miembros. Con la guía de Bhari se logró conversar y buscar la

posibilidad de resolución. Explicó la razón detrás del enfrentamiento y destacó la complejidad de trabajar con un grupo genuinamente dividido. Para el grupo esta fue una sesión dura, en la que se pusieron a prueba las posibilidades de trabajo en equipo, aunque, al mismo tiempo, sirvió para comprender en la práctica la realidad del manejo de conflicto en grupos amplios.

Un proceso bastante más tranquilo, incluso llegando a la ternura, fue el de Teatro en Educación. En este caso, Gail Babb nos llevó hacia el trabajo en una escuela, con niñas y niños de diversas edades. Planteó al grupo jugar a ser niños por tres horas, mientras ella dirigía la sesión como si estuviera en una escuela. Durante este proceso, nos guio a través de ejercicios relacionados con la creatividad, explorando temas como los imaginarios infantiles. Tuvimos la oportunidad de experimentar la creación de un centro cultural comunitario guiado por niños y jóvenes de un barrio marginal de Londres. Las herramientas proporcionadas en este módulo también facilitaron la creación de metodologías personalizadas para trabajar con niños, permitiendo abordar conversaciones, discusiones y reflexiones auténticas con estos grupos.

Blink! Dance Theatre, un grupo conformado por cuatro artistas con neurodiversidad, se dedica a la producción de proyectos participativos, accesibles y multisensoriales en diversos entornos educativos y comunitarios. Este grupo, importante ejemplo referencial, ha contribuido significativamente al desarrollo de conocimientos relacionados con el trabajo enfocado en las sensibilidades de la infancia. Han empleado herramientas destinadas a la creación de ambientes mágicos y oníricos con el propósito de estimular la explosión de la imaginación y, por ende, la liberación de los pensamientos de los participantes. El uso de elementos simples, tales como agua, fuego, hilos de colores, tela, entre otros, ha permitido enriquecer la experiencia sensorial, posibilitando que los participantes sientan con todo su cuerpo y tengan la libertad de expresar sus pensamientos de manera más amplia.

Uno de los módulos que captó especialmente mi atención fue el relacionado con las éticas del tacto. En particular, me atrajo la necesidad de abordar el contacto físico con los demás de manera tan profunda: en una cultura donde el contacto físico es mínimo, el momento de un abrazo puede resultar enormemente intrusivo. Sin duda, en el contexto ecuatoriano y posiblemente en toda Latinoamérica, el tema del contacto no presenta la misma complejidad, ya que en esta parte del mundo estamos acostumbrados al constante contacto con otras personas. Me resultó fascinante reflexionar sobre las posibilidades del

tacto, especialmente en cómo abordar estos espacios con otras personas, y más aún, en el caso de nuestro estudio, con individuos vulnerados. Fue crucial para mí pensar en el contacto con la infancia. En Londres, estaba completamente limitada en este aspecto; no se permitía que una persona adulta abrazara siquiera a un niño con el que estaba trabajando. En Ecuador, sin embargo, la situación es diferente. Me pareció interesante también en el sentido de las posibilidades para sobrepasar ese límite entre el cariño y el abuso, pero también lo que provoca en una persona el no haber recibido suficiente cariño físico en sus años de crecimiento y desarrollo emocional.

Al juntar todos estos elementos dentro del trabajo en Theatre Troupe, lugar en donde realicé ‘placement’, pude experimentar con la aplicación de algunos de estos aprendizajes. Sobre todo, lo relacionado con el conflicto, la educación, el uso del arte como proceso terapéutico y la ética del tacto. En esta compañía, además de llevar a cabo talleres y acompañar el proceso de un montaje escénico con los niños, me encargaba del acompañamiento paso a paso de un niño que había sufrido abuso físico por parte de su familia y se encontraba en una familia temporal. Este niño enfrentaba dificultades para relacionarse con los demás niños de los talleres, así como episodios de crisis violentas que resultaban en golpes o daños materiales en el espacio de trabajo.

Resultó interesante llevar a cabo los talleres, comprender la diversidad psiconeural con la que estábamos trabajando y abordar el pasado violento de estos niños y niñas, que no superaban los 12 años. Aunque el proceso fuera breve y no permitiera ver el desarrollo completo de los niños y niñas, en menos de seis meses pude sentir una comunicación genuina con mi tutelado, así como constatar las herramientas que pudo generar gracias al proceso artístico que llevamos a cabo en el grupo.

Me encargué de la dirección de la obra *Monsters in the Snow*, la cual giró por diversas escuelas de Londres, en donde pudimos hablar sobre lo que es la ansiedad y la depresión con niñas y niños de diversas edades. Después de la obra, generamos varios espacios de taller, en donde los infantes compartían entre ellos información sobre sus pensamientos y sensaciones al respecto de estos temas.

En este caso, se trató de una sistematización de procesos de uso del arte en zonas de conflicto violento, como en Medellín (Colombia) y en Esmeraldas (Ecuador), que en ese momento empezaba a convertirse en la provincia con mayor influencia del narcotráfico en el país. Aplicando los conocimientos sobre

teatro del oprimido, teatro como herramienta para procesos de sanación y otras herramientas adquiridas durante los cursos del programa de maestría, llevé a cabo una serie de entrevistas, talleres y espacios de conversación con personas de estas ciudades y los miembros de diversas organizaciones comunitarias y artísticas. Ese fue el punto de partida para la obra en cuestión, con la que puse a prueba los más diversos conocimientos adquiridos en el programa.

CONCLUSIONES DEL CASO

- El aprendizaje dentro del programa de maestría estaba muy enfocado en la práctica, logrando la aplicación de todas las teorías y contextos estudiados en los libros. Esto ayudó a la interiorización de muchos de los conocimientos, tecnificando la práctica de cada uno de los estudiantes, y permitiendo la libertad de aplicación sobre la base de los intereses de cada uno de ellos.
- El momento histórico y la mezcla de personas y culturas dentro del programa fueron esenciales para la construcción de teorías propias y en grupo. En primer lugar, estar en un país física y culturalmente distante al mío, me ayudó a reconsiderar algunas ideas preconcebidas que llevé al programa de estudios, permitiéndome tener una perspectiva más amplia sobre las posibilidades de aplicación del arte en diversos contextos.
- Lo anterior dio paso a mi práctica actual, la cual he desarrollado en el trabajo con infancias, en la generación de espacios para la defensa de sus derechos, pensamientos y sentires; así como en el uso del teatro como contacto con las niñas y los niños (al igual que con adultos de grupos vulnerados) para la generación de planes y políticas públicas que salgan desde las mismas infancias.
- Entender lo que empezaba a suceder en Ecuador en ese momento (el inicio de las acciones de grupos de delincuencia organizada y la influencia del narcotráfico en el norte del país) ayudó principalmente a comprender que el trabajo con infancias va más allá de temas ‘ligeros’, y que temas como la violencia debían estar en la agenda, así como la conversación con estos grupos. Esto motivó mi tema de investigación, así como las acciones llevadas a cabo una vez que regresé al país.
- Aunque la mayor parte de este relato se ha basado en el análisis social de las herramientas utilizadas, es importante recalcar que estas han sido

útiles también en la práctica creativa. Mis procesos de creación escénica han sido sumamente influenciados por los ideales político-sociales que rigen mis acciones, y, por tanto, las estrategias de creación utilizadas en estos últimos años han estado también basadas en los aprendizajes del tiempo en Londres.

- En lo concerniente a mi práctica como docente universitaria, esta información ha sido valiosa dentro de las aulas de clase, siempre con la intención personal de generar espacios de enseñanza-aprendizaje en donde la teoría es primordial, pero a la vez se concede mucho valor a su puesta en práctica. Mi interés personal es crear entornos respetuosos, amigables y, sobre todo, de constante prueba y error, tanto por parte de los estudiantes como por mí, como guía del grupo.



OBRAS CITADAS

- Corrijo, M. (2022). *En Londres ya viven más extranjeros que británicos: “Es raro conocer a alguien de aquí”*, Vozpópuli, Madrid. Enlace: <https://www.vozpopuli.com/internacional/londres-ya-viven-mas-extranjeros-que-ingleses-raro-conocer-alguien-aqui.html>
- Goldsmiths College (2024). *About Us*. Goldsmiths College: University of London. Enlace: <https://www.gold.ac.uk/>
- Office for National Statistics (2021). *Ethnic group, England and Wales: Census 2021*. Enlace: <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/culturalidentity/ethnicity/bulletins/ethnicgroupenglandandwales/census2021>

De los autores

María Emilia **Acurio** Vintimilla
maria.emilia.acurio@ucuenca.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-3534-691X>

Pablo David **Encalada** León
david.encalada@ucuenca.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0002-0235-4569>

Carlos Felipe **Hernández** Sarmiento
carlos.hernandezs@ucuenca.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0009-2244-9435>

Arleti María **Molerio** Rosa
arleti.molerio@ucuenca.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-6280-1717>

Ximena Janneth **Moreno** Ríos
ximena.moreno@ucuenca.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-6039-6826>

Misael **Moya** Méndez
misael.moya@ucuenca.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-9019-5144>

Felipe Andrés **Ochoa** Guerrero
felipea.ochoa@ucuenca.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-9180-8755>

Fabiola Virginia **Rodas** López
fabiola.rodas@ucuenca.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-3107-358X>

Esteban Teodoro **Torres** Díaz
esteban.torres@ucuenca.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-4136-2553>

Jonnathan Andrés **Zhindón** Duarte
andres.zhindon@ucuenca.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-8194-9477>

El libro *Narrativas autoetnográficas de procesos creativos
en arte y diseño (volumen I)* fue publicado
el día 4 de diciembre de 2024, en el XXVIII aniversario
de la Editorial Universitaria Samuel Feijóo.

NARRATIVAS AUTOETNOGRÁFICAS DE PROCESOS FORMATIVOS EN ARTE Y DISEÑO

VOLUMEN I

En el contexto actual de fortalecimiento y valorización del testimonio como instrumento y como fin en procesos de investigación cualitativa del ámbito social, el presente volumen conforma un primer corpus multidisciplinar de relatos contextualizados de formación artística, mediante la instrumentación crítica de la narrativa autoetnográfica, indispensable para la realización de nuevas investigaciones sobre la naturaleza de la enseñanza-aprendizaje de las artes, los niveles académicos, la eficacia de determinadas corrientes teóricas, escuelas psicopedagógicas, políticas educacionales, relaciones disciplinares y hasta didácticas específicas.

Considerado como un capital más de conocimiento, el relato es la base para la construcción de estos instrumentos de investigación primaria, que esperan crecer tanto en volumen como en riqueza de contenido en próximas entregas. Su conjunto facilitará, tarde o temprano, la construcción colectiva de modelos referenciales de buenas prácticas para la evaluación de procesos formativos en activo y la muy posible contribución a sus perfeccionamientos.

