



ARTE, EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL

María Fernanda Cartagena

Resumen:

Tanto a nivel local como internacional, la intersección entre arte y educación se ha convertido en un tema central en el debate cultural actual. Este texto busca trazar, cruces recientes entre arte y educación en el contexto ecuatoriano, con atención al sector de las artes visuales, para enfocarse en prácticas artísticas contemporáneas que se desarrollan en contextos sociales, donde se está actualizando la dimensión política tanto del arte como de la educación.

Palabras claves: Prácticas artísticas contemporáneas, esfera pública, educación artística, estéticas liberadoras, activismo, diálogo intercultural, transformación social

Abstract:

Locally as well as internationally, the intersection between art and education has become a central topic in current cultural debate. This text seeks to chart recent intersections between art and education in Ecuadorian context, emphasizing in the sphere of visual arts, to focus on contemporary art practices that develop in social contexts where arts' and education's political dimension is being currently updated.

Keywords: contemporary art practices, public sphere, art education, liberating aesthetics, activism, intercultural dialogue, social transformation

Nota: Este texto se publicó anteriormente en Derecho al arte en Ecuador, editado por IAEN. Se reproduce en esta revista gracias a la autorización expresa de la autora.

Autora:

María Fernanda Cartagena (Quito). Investigadora y curadora independiente, editora de la revista en línea LatinArt.com, Máster en Culturas Visuales, profesora en la Maestría de Artes Visuales, Facultad de Artes de la Universidad Central, miembro de la Red Conceptualismos del Sur y de la Corporación Wacharnack, plataforma de investigación, educación, gestión y producción artístico-cultural que promueve una perspectiva basada en los derechos culturales y la descolonización.

En la actualidad la intersección entre arte y educación se ha convertido en un tema central en el debate cultural. Tanto a nivel local como internacional el potencial de esta relación se sigue analizando en encuentros, seminarios, laboratorios y talleres que con diferentes objetivos buscan profundizar el vínculo entre estas esferas desde diversos ámbitos y perspectivas.¹ En nuestro contexto esto obedece a varias dinámicas, entre las que se puede señalar que tanto el campo del arte como el campo educativo han revisando los conceptos, discursos y prácticas tradicionales, de cara a condiciones y necesidades contemporáneas, para dar paso a modos emergentes y renovados de producción y circulación de conocimientos. Esta revisión ha revelado el potencial latente de la *educación artística* en sus diferentes variantes y dimensiones. Este texto busca trazar, de manera preliminar cruces recientes entre arte y educación en nuestro contexto, con atención al sector de las artes visuales, para pasar a enfocar en prácticas artísticas contemporáneas que se desarrollan en contextos sociales, donde se está actualizando notablemente la dimensión política tanto del arte como de la educación.

Arte y educación

El apogeo actual que experimenta la relación arte-educación, en uno de sus niveles, se manifiesta en lo relativo a la formación de los artistas. Desde mediados de los noventa se han creado carreras

1 A nivel internacional entre los eventos con mayor repercusión podemos nombrar Documenta 12 que bajo la pregunta ¿Qué hacer? colocó a la educación como uno de sus ejes (Kassel-Alemania, 2007); la sección dedicada a la pedagogía en Bienal de Mercosur (Porto Alegre-Brasil, 2011) y el “Encuentro Internacional de Medellín. Enseñar y Aprender. Lugares del conocimiento en el arte” MD11, (Museo de Antioquia, Colombia, 2011). A nivel local algunos encuentros que han abordado el tema han sido: 1er Encuentro Internacional en homenaje a Monseñor Leonidas Proaño “De la Educación Liberadora a la Teología de la Liberación” (Ministerio de Cultura, noviembre 2010); “Museos, Educación y Buen Vivir” VIII Encuentro CECA Latinoamérica (Municipio del Distrito Metropolitano de Quito, ICOM Ecuador/CECA Latinoamérica y el Caribe, noviembre 2011), “Arte y Educación: Buscando puntos de encuentro y activación” (Centro de Arte Contemporáneo de Quito, mayo 2012); “Educación Artística y Universidad” (FLACSO, junio 2012).

universitarias para artistas, y en los últimos años se ofertan menciones y maestrías.² Entre los proyectos educativos emblemáticos del gobierno actual está la creación de la Universidad de las Artes, UniArtes, en Guayaquil. Tras una prolongada ausencia del Estado en materia cultural, la fundación de este centro de estudio es comparable a las profundas transformaciones que trajo a la cultura la refundación de la Escuela de Bellas Artes en 1904 por el gobierno liberal.

De diversa índole son los factores que están influenciando la creciente oferta universitaria, tales como: la demanda de especialistas en diferentes ámbitos del trabajo cultural, incrementada por la creación del Ministerio de Cultura (2007); el requisito de titulación a cuarto nivel para el ejercicio de docencia universitaria; la profusa demanda y oferta de eventos culturales, de la mano con la apertura de nuevos espacios; la recuperación de manifestaciones culturales ancestrales, tradicionales y populares; los diálogos entre las artes y las ciencias sociales; la creciente producción de manifestaciones interdisciplinarias; la reactivación del mercado del arte y la emergencia de las industrias culturales, y además la necesidad de trabajadores creativos y flexibles a tono con el capitalismo cognitivo globalizado. Esto ha hecho que la formación artística se convierta en una inversión social necesaria y plaza económica rentable para instituciones educativas.

El renacimiento de la actividad cultural en el país, sin embargo, ha develado múltiples vacíos

2 La Facultad de Arquitectura y Diseño de la PUCE se abre en 1994 y su carrera en Artes en 1997; en 1999 se consolida el Colegio de Artes Contemporáneas de la USFQ; el Instituto Superior Tecnológico de las Artes, ITAE, en Guayaquil, inicia su actividad en el 2003. A nivel de posgrado, el programa en Artes de la Universidad de Cuenca se inaugura en el 2007; la Maestría en Estudios del Arte de la Universidad Central arranca en el 2010; la Mención en Artes y Estudios Visuales de la UASB se oferta desde el 2012; y en la actualidad la FLACSO contempla la propuesta de Maestría en Artes Visuales. A esto se suma la inscripción de artistas en programas de posgrado en ciencias sociales como Antropología Visual de la FLACSO o Estudios de la Cultura en la UASB.

relacionados con las competencias y capacidades del ciudadano común frente al boom cultural. Si bien están pendientes análisis cuantitativos y cualitativos al respecto, basándonos en la experiencia dentro del campo de las artes visuales, podemos sostener que entre el auge de la oferta cultural y la construcción y formación de públicos existe una gran brecha. Por citar un ejemplo, varias exhibiciones de arte de avanzada de gran despliegue conceptual y tecnológico son escasamente visitadas por públicos que rebasan los del circuito artístico. Más allá de las históricas limitaciones que la institución del arte enfrenta para convocar a públicos diversos, o del mayor o menor éxito en la difusión de los eventos, sale a relucir el hecho que la visita a la exhibición ocupa un lugar marginal dentro del sistema educativo y dentro del horizonte de actividades del ciudadano promedio. A pesar de las estrategias que galerías, centros culturales y museos desarrollan para diversificar sus públicos, el potencial educativo de la exhibición contemporánea está desaprovechado, y esto se debe en parte a que las audiencias no están familiarizadas con los códigos y protocolos que este tipo de propuesta requiere. Este es uno de los casos que remite a lagunas históricas alrededor de la educación artística en nuestro medio.

El derecho de todas las personas a una educación en y a través de las artes, diversa y sostenida a lo largo de la vida, que logre garantizar un interés y vínculo permanente con la cultura, ha sido uno de los ámbitos más abandonados en la educación del país. En las políticas educativas a lo largo del último siglo, la educación artística ha ocupado un lugar marginal. Por esto, el proyecto de la Universidad Artes, como veremos más adelante, puede aportar a resolver algunos de los problemas estructurales de larga data.

En nuestro actual escenario, marcado por la efervescencia de la producción cultural y las limitaciones históricas en la educación, el reconocimiento del singular aporte e indiscutible valor cultural, social y político de la educación artística está siendo recuperando desde diversos frentes. Declaraciones internacionales recientes

han delimitado el terreno de acción y nos son útiles para reflexionar sobre el estado de este tema en el contexto local.

La Conferencia Mundial sobre la Educación Artística organizada por la UNESCO (Portugal, 2006) estableció una Hoja de Ruta con objetivos, conceptos y recomendaciones dirigidos al afianzamiento de las capacidades creativas y sensibilización cultural en el siglo XXI.³ A su vez el documento se concentra en las estrategias necesarias para promover la educación artística en el entorno de aprendizaje formal y no formal, inclusión indispensable para mejorar la calidad de la educación. El documento contribuye a establecer los objetivos de la educación artística: 1) “Garantizar el cumplimiento del derecho humano a la educación y la participación en la cultura”, en diálogo con las declaraciones internacionales sobre el derecho universal a una educación integral 2) “Desarrollar las capacidades individuales”, entendidas como el potencial creativo de toda persona, y el rol que las artes cumplen al estimular procesos relativos a la iniciativa, lo emocional, la reflexión crítica, lo cognitivo, la libertad de acción y pensamiento, entre otras capacidades necesarias para enfrentar los retos de la sociedad actual 3) “Mejorar la calidad de la educación” implica colocar a la persona que aprende y a su contexto como prioridad, mientras se promueve la inclusión social y los derechos 4) “Fomentar la expresión de la diversidad cultural” significa reconocer las prácticas culturales y manifestaciones artísticas de las diferentes culturas y la necesidad de preservarlas y fomentarlas.

El documento también reflexiona sobre conceptos útiles en la educación artística. En primer lugar, las nociones diversas y cambiantes

3 UNESCO, Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, Hoja de Ruta para la Educación Artística. Lisboa, 2006.

sobre lo que se denomina como “arte”; en segundo lugar, los distintos enfoques en la educación artística, entre los que se destacan la enseñanza de las diferentes disciplinas artísticas y el empleo de las dimensiones artísticas como metodología de enseñanza y aprendizaje para todas las asignaturas; y en tercer lugar los cauces pedagógicos de la educación artística. La sección del documento dedicada a “Estrategias para una educación artística eficaz” está relacionada con la formación de calidad para profesores y artistas. También se sostiene que las responsabilidades compartidas entre diferentes actores e instituciones, sitúan a la colaboración como la mejor manera de generar sinergias entre el arte y la educación. La sección “Investigación sobre educación artística y aprovechamiento compartido de conocimientos” plantea que la producción de investigación, análisis, documentación y evaluación alrededor de estas prácticas es imprescindible para evidenciar su impacto, mejorar su desarrollo, influir en la formulación de políticas e integrar las artes en los sistemas educativos. Entre las conclusiones del documento se afirma que la educación artística es indispensable para lograr una educación universal de calidad, por las visiones y perspectivas con que esta contribuye al desarrollo de los individuos en la vida social contemporánea.

Al retomar contribuciones y recomendaciones de este documento, nombraremos algunas experiencias relevantes desarrolladas en los últimos años en nuestro contexto. El documento subraya el derecho al desarrollo integral de los niños y personas jóvenes mediante la educación a través de las artes. Se reconoce la receptividad de estos grupos a las actividades artísticas, y las herramientas que brindan para abordar problemas sociales y de aprendizaje. En este

ámbito resaltamos el trabajo sostenido que desde el 2000 lleva a cabo la Fundación “El Comercio” con el programa ARTeducarTe. A través de la formación y colaboración entre artistas, voluntarios y maestros, este programa “se dedica a estimular la creatividad y expresión de niños y niñas de escuelas primarias desfavorecidas en el Ecuador a través de procesos artísticos, los cuales fomentan su capacidad de aprendizaje, autoestima y valores”.⁴ Entre las fortalezas del programa está el abordaje desde diferentes expresiones artísticas a dificultades de aprendizaje que han sido detectadas en el currículo. En un línea similar, el colectivo de arte Luna Sol organiza desde el 2007 “Quito Chiquito Encuentro Multidisciplinario de Arte para niños y niñas”, un programa anual de educación no formal que entiende al arte como estrategia que contribuye a la generación de procesos creativos y propicia la democratización, diversidad, inclusión y libre acceso a productos y procesos culturales de calidad. “El Museo en una Caja”, concebido por la artista y educadora Ana Fernández, es una herramienta para docentes inspirada en una caja-laboratorio que se despliega a manera de “kit” con instrucciones, imágenes y materiales. En diálogo con reflexiones presentes en la obra de treinta artistas ecuatorianos, plantea actividades que amplían las posibilidades conceptuales y formales del arte, estimulando la imaginación, reflexión, juego y creatividad individual y grupal. A su vez, el proyecto cumple la misión de difundir a los artistas contemporáneos y sus propuestas, ausentes en museos y por lo tanto escasamente conocidos.

En cuanto al potencial del arte para desarrollar múltiples capacidades, destacamos la investigación y sistematización de “El Taller de Arte: Una Organización Compleja” de la artista

4 Véase www.arteducarte.com

y educadora Pilar Flores.⁵A partir de su amplia trayectoria educativa con niños en escuelas fiscales, jóvenes universitarios y grupos de mujeres en contextos urbanos y rurales, la artista plantea una serie de pautas, lineamientos o estrategias con el propósito de “aprender a aprender” desde escenarios que estimulan el aprendizaje integrador, relacionador y contextualizado. La propuesta se sustenta primordialmente en los aportes del pensamiento complejo y sistémico de la ciencia contemporánea. Varias ecologías (bosque nublado, páramo, río, tierra, montaña, mar, bosque de eucaliptos y ciudad) se convierten en metáforas que promueven la observación, experimentación e interiorización de aprendizajes a través del azar, el desorden, la incertidumbre, el pensamiento no lineal, la dinámica entre opuestos, la permanente transformación y la autoorganización, entre otras libertades que las artes permiten. Cada hábitat es experimentado por los alumnos *in situ*, desde la literatura, cine, manifestaciones de diversas culturas, obras de arte, música, teorías científicas, artículos de opinión y charlas de académicos. En el eje de esta propuesta está en fomentar estados de conciencia individual, de relación con el otro y con el entorno.

En lo que concierne al fomento de la diversidad cultural, en cuanto a la recuperación y revalorización de manifestaciones y expresiones locales, se destaca el trabajo de Interculturas, organización privada de carácter independiente dedicada a tender puentes entre la cultura y el desarrollo. Bajo las metáforas de “Andanzas y Travesías” el proyecto ha sistematizado experiencias de participación comunitaria a través del arte. “Andanzas” presenta la revalorización del patrimonio cultural desde el

arte en barrios quiteños, y “Travesías” recupera la historia de barrios y parroquias de Quito, contada por sus habitantes a través de distintos lenguajes artísticos.⁶

La compilación, investigación, sistematización y evaluación de pedagogías artísticas en el sistema educativo formal e informal en el país es muy escasa, lo que sin duda ha influido en la depreciación de estas prácticas. Por esto, un valioso aporte constituye la Sistematización de la experiencia educativa del Programa Muchacho Trabajador, PMT, (1983-2008), emblemático proyecto del Banco Central destinado a la educación, capacitación y producción, dirigido al desarrollo integral de la niñez y juventud de escasos recursos económicos. Este programa, a lo largo de su desarrollo, estuvo marcado por la Convención Internacional de los Derechos del Niño, la teoría de Reuven Feuerstein y su inscripción dentro de los principios de la educación popular.⁷ Otro importante proyecto de educación no formal promovido por el Banco Central a inicios de los ochenta fue el del departamento educativo del Museo del Banco Central concebido en colaboración con la UNESCO. Con el propósito de democratizar la visita al Museo y afianzar la identidad nacional a través del rescate del pasado. El programa estuvo dirigido primordialmente a escolares de primaria y profesores. Personal capacitado en los contenidos de las exhibiciones realizaba recorridos especializados y los visitantes tenían la oportunidad de “aprender haciendo” en talleres prácticos que dialogaban con los períodos

6 Durán L. y Bruque S., Andanzas y Travesías: dos formas de participación comunitaria a través del arte, Quito: La Caracola Editores, 2011.

7 Zambrano A. V., Educar en derechos es educar en democracia. Sistematización de la experiencia del Programa Muchacho Trabajador, Quito: Banco Central del Ecuador, 2010.

5 Flores, P., El Taller de Arte: Una Organización Compleja. Quito: Trama Ediciones y APPUCE, 2006.

históricos.⁸ Los alcances de este significativo proyecto de pedagogía museística aún no han sido investigados. Otros proyectos de artista, educadores o de instituciones, enfocados en educación alternativa y crítica (formal y no formal) que incluyeron la dimensión artística, están por ser recuperados y analizados como referentes para el trabajo actual.

Como hemos observado, la Hoja de Ruta de la primera Conferencia Mundial sobre la Educación Artística es un importante marco teórico-práctico que permite identificar derroteros y desafíos de la educación en y a través del arte. A pesar de su indiscutible valor, uno de los contenidos que podemos cuestionar es la noción que promueve y por lo tanto la función que asigna a las artes, por cuanto las circunscribe al ámbito de la imaginación, creatividad e innovación en el marco del reconocimiento y celebración de la diversidad cultural. Esta perspectiva responde a una visión tradicional que confina la estética a la dimensión sensible, sensorial y formal, y a su vez genera un reconocimiento formal y descriptivo de la diferencia cultural. Este marco conceptual relega el potencial relacional, crítico y político de las artes. Si bien el documento menciona el valor de estas prácticas para tratar problemas de exclusión, violencia, inequidad o maltrato, su concepción del arte como herramienta crítica para la transformación social ocupa un lugar menor.

La Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística (Seúl, 2010), también organizada por la UNESCO, realizó avances en este tema al sostener que la educación artística puede contribuir de manera directa a la

solución de los problemas sociales y culturales contemporáneos.⁹ En la “Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística” se establecen tres objetivos globales con estrategias y tipos de acción: Objetivo 1: Velar por que la educación artística sea accesible, como elemento esencial y sostenible de una educación renovada de gran calidad; Objetivo 2: Velar por que las actividades y los programas de educación artística sean de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución; Objetivo 3: Aplicar los principios y las prácticas de la educación artística para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo. Las estrategias para lograr este último objetivo son: a) Impartir la educación artística para fortalecer la capacidad de creación e innovación de la sociedad, b) Reconocer y desarrollar las dimensiones de bienestar social y cultural de la educación artística, c) Apoyar y fortalecer la función de la educación artística en la promoción de la responsabilidad social, la cohesión social, la diversidad cultural y el diálogo intercultural, d) Fomentar la capacidad de responder a los principales problemas mundiales, desde la paz hasta la sostenibilidad, mediante la educación artística.

Este tercer objetivo, inclinado por restituir la función transformadora de la educación artística es el que reviste mayor interés. En la práctica, esta función varía en objetivos, formatos, metodologías, escenarios de activación y niveles de incidencia. En nuestro medio consideramos oportuno reflexionar sobre propuestas de artistas individuales y colectivos que en diálogo con los postulados de las vanguardias radicales, se

8 Entrevista a Marta Reyes, psicóloga educativa y responsable del programa educativo del Museo del Banco Central durante los ochenta, 13 del abril 2012.

9 UNESCO y Ministerio de Cultura Deportes y Turismo de Corea, “Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística”, 2010.

posicionaron críticos frente al sistema establecido de educación, producción, circulación y difusión del arte, y emprendieron nuevos derroteros para acercar el arte a la sociedad. Sin necesariamente suscribir a la categoría de “educación artística”, estas propuestas rearticulaban de manera directa o indirecta, consciente o inconsciente, la relación arte-educación.

Arte y sociedad

Si bien en el país ha predominado una visión elitista del arte y la cultura, concebida como actividad especializada en manos de una minoría iluminada, de manera paralela y generalmente desde los márgenes del sistema cultural, varios artistas cuestionaron las lógicas del poder y se inclinaron por acortar la brecha con la sociedad. Esta línea de trabajo ha emergido en diferentes períodos, bajo diferentes denominaciones y con diferentes niveles de impacto cultural, social y político. Críticas frente a lo hegemónico, innovadoras en lenguajes, comprometidas con la transformación y vinculadas a la vida social, estas prácticas son parte de la historia cultural del país. A continuación nombraremos algunas experiencias que durante la segunda mitad del siglo XX se plantearon democratizar la cultura e incidir en el tejido social.

Durante los sesenta y setenta a nivel latinoamericano emergen una serie de propuestas que cuestionan el sistema establecido de relaciones entre obras, espacios, instituciones y discursos propiamente modernos. Si bien en cada contexto esta crítica se ejerce a diferentes niveles y por diferentes circunstancias, una simetría subyacente será el cuestionamiento al *status* que el arte había adquirido dentro de la sociedad, y por ende a la institución cultural

como responsable de su encapsulamiento. Esto iba de la mano con la impugnación a las formas de control y autoritarismo ejercidas desde las instituciones (llámese familia, Estado, educación, Iglesia, medios, etc.), y en especial a la represión y violencia desplegada por regímenes políticos autoritarios. El arte buscará liberarse de moldes fijos y disciplinas para explorar los bordes entre lo material/inmaterial, forma/contenido, individual/colectivo, artista/no artista, público/privado, arte/política. Tucumán Arde en Argentina, el grupo Arte Nuevo en Perú, la Escena de Avanzada en Chile, el Taller 4 Rojo en Colombia, los Grupos en México, el colectivo chicano Asco, conjuntamente con otros colectivos, artistas individuales e inclusive teóricos en diversos contextos, trazaron una gran constelación que trastocó el sistema y concepto del arte durante esas décadas.

En Ecuador el estancamiento de la cultura frente a nuevas demandas generacionales, sociales y políticas, y el horizonte revolucionario en tensión con el advenimiento de la dictadura (1963-1966), enmarcan la emergencia de los *tzántzicos*¹⁰ quienes gestarán la primera vanguardia en el medio que realiza una crítica radical a la institución cultural.¹¹ El tzantzismo

10 El grupo tzántzico en sus inicios estuvo conformado por Ulises Estrella, Fernando Tinajero, Bolívar Echeverría y Luis Corral. A lo largo de la década se fueron integrando varios escritores e intelectuales, entre ellos Álvaro San Félix, Luis Corral, Alfonso Murriagui, Euler Granda, José Ron, Rafael Larrea, Raúl Arias, Teodoro Murillo, Humberto Vinuesa, Simón Corral y Antonio Ordóñez, Alejandro Moreano, Francisco Proaño Arandi y Abdón Ubidia.

11 Las reflexiones sobre los tzántzicos que aquí presento son parte de la investigación «Vanguardia, colonialismo y política. Literatura y arte en el Ecuador de la década de 1960», Revista SURVERSION, No.1, Venezuela, Centro Rómulo Gallegos (en imprenta). El texto resume una investigación más extensa sobre el tema, que fue beneficiada en la Convocatoria Pública de Fondos Concursables 2009-2010, modalidad de

ha sido caracterizado alegóricamente como la voluntad de decapitar y reducir el tamaño de la cabeza de los representantes y conceptos de la cultura oficial. Su postura en el medio es inédita ya que no buscan instaurar una tendencia o estilo, sino que desarrollaron una serie de prácticas estético-políticas motivadas por la negación de la tradición cultural en su totalidad. Los tzántzicos crearon medios alternativos de comunicación como las revistas *Pucuna* y *Bufanda del Sol*, intervinieron con sus *actos recitantes*, un tipo de poesía performática y subversiva, en espacios oficiales y sobre todo en lugares no tradicionales como la universidad y la fábrica, ejerciendo una doble crítica, con gran dosis de humor e ironía, al sistema cultural y al sistema político imperante. Para el grupo la poesía deja de ser ámbito de evasiones y se convierte en lenguaje de comunicación y acción, a tono con el llamado a la acción directa propio del clima revolucionario. Organizaron coloquios, cine foros, programas radiales y otros modos de intervención sociocultural que remiten a nuevas formas de hacer política desde estrategias artísticas cosmopolitas, articuladas al compromiso social radical. Se manifestaron en contra de una noción restringida del arte y del artista, como lo resume la frase de Ulises Estrella: «Sin plantear una norma estética, reclamamos una actitud del creador».¹²

En este punto cabe destacar como uno de los aportes más valiosos de la vanguardia cultural el haber promovido la crítica al colonialismo dentro de su propio campo. La impugnación al elitismo, feudalismo o aburguesamiento cultural identificó al colonialismo como categoría

Proyectos de Investigación Cultural, Ministerio de Cultura del Ecuador.

12 Estrella, U., «Introducción», *Revista Pucuna*, No. 1, Quito, octubre, 1962.

prioritaria de análisis. Al coloniaje político y económico, identificado por la vanguardia política, se sumaba el colonialismo cultural. El singular desarrollo de esta crítica contó con un grupo destacado de pensadores como el sociólogo Agustín Cueva y el filósofo Fernando Tinajero quienes fortalecieron el engranaje entre la teoría, las prácticas estético-políticas y la articulación organizativa.

El pensamiento de los tzántzicos influyó en la denominada «revolución cultural», un proyecto para la transformación social que promovió el relacionamiento de la cultura con la praxis vital de los estratos populares, la redefinición de la cultura nacional, la descolonización, y la reestructuración de la Casa de la Cultura. Si bien la «revolución cultural» no prosperó por motivos políticos, el Frente Cultural Nacional en la década del 70 continuó y de alguna manera sistematizó el impulso tzántzico de articular arte y vida. El Frente integró a obreros, estudiantes, maestros, profesionales y campesinos en el desarrollo de propuestas como el Teatro Obrero, el Teatro Politécnico y el Teatro Documental Colectivo.

En períodos posteriores, desde diferentes espacios y escenarios emergen propuestas con el propósito de vincular el arte y la sociedad. A continuación nombraremos algunas iniciativas históricas relevantes¹³ que, como denominador común, se desmarcan de las nociones dominantes

13 Las experiencias identificadas son parte de una investigación más amplia: Cartagena, María Fernanda. Investigación y documentación sobre archivos de arte conceptual en Ecuador, «Archivo de Archivos», Proyecto de Archivos en red en América Latina, impulsado por la Red Conceptualismos del Sur (RcS), Segunda fase de cartografía de archivos e investigación, coord. Ana Longoni, Miguel López y Jesús Carrillo, auspiciado por la Sociedad Estatal para la Acción Cultural Exterior (SEACEX) y el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS), España, agosto 2009.

del arte en su momento, experimentan con nuevos lenguajes y se insertan en espacios no convencionales, desbordando el cauce del arte legitimado en espacios de formación artística, museos o galerías. Los vacíos y límites en la educación artística, enfocada en el dominio formal, las destrezas técnicas y la producción de objetos para un circuito restringido de espectadores, determinan, en gran medida, la emergencia de estas alternativas.

Los *Talleres de Guápulo* se fundaron a fines de los setenta por los artistas Miguel Varea, Washington Iza y Ramiro Jácome, en un espacio que convocaba de manera informal a una bohemia orientada al activismo cultural desde las letras, artes y teatro callejero. Los Talleres fueron una iniciativa colectiva de educación, creación y difusión artística a través de la gráfica y diseño, que buscaba sacar al arte de los canales oficiales y promover procesos artísticos en sectores populares. En 1987 el colectivo La Artefactoría y el Taller Cultural La Cucaracha organizan en Guayaquil *Arte en la Calle*, el primer evento de arte público que se propuso acortar la brecha entre arte y vida. Las intervenciones activaron diferentes modos de participación y colaboración con los transeúntes, concientizaron sobre la situación política o cultural y revalorizaron procesos artísticos. Su postura era crítica frente al confinamiento del arte por parte de la escuela de artes, galerías y museos. Para fines de los ochenta y principios de los noventa Pablo Barriga realizará acciones en lugares públicos e intervenciones en la prensa buscando nuevas formas de comunicación para el arte. Para mediados de los noventa se conforma el espacio alternativo Zuácata en Guayaquil que organizó «la invasión no violenta de espacios cotidianos no convencionales para el arte». Durante un año y medio, cinco de sus miembros vivieron

en una casa que abría sus puertas al público todos los miércoles como un espacio informal de discusión, análisis de procesos y presentación de literatura, música, instalaciones, pintura, dibujo, etc. Organizaron grandes exposiciones colectivas multidisciplinares en espacios abiertos con el propósito de intercambiar con públicos diversos: *Invadumbre* (1996) en un edificio en construcción, *Soledad Urbana* (1996) en el parque de la Ferroviaria, *Ayampe 5 Cerros* (1997) en un sitio ecológico costero, *8/4* (1997) en un edificio por demoler. Durante esta década el cuencano Olmedo Alvarado realizará una serie de intervenciones urbanas en la ciudad de Cuenca alrededor de la memoria y los derechos humanos. En 1998 se organiza INVAdE CUENCA, evento paralelo a la VI Bienal Internacional de Pintura de Cuenca. Surgió como alternativa frente a la restricción en la convocatoria de la Bienal dedicada a la pintura. Se realizaron 11 propuestas donde los artistas buscaron formas de comunicación y participación no convencionales, motivando entre los públicos cuestionamientos sobre la política, la identidad y la sociedad. En 1999 se organiza el Gran Feriado Bancario, una serie de acciones públicas y muestras colectivas de protesta contra las instituciones bancarias convocadas por El Pobre Diablo y el Bar Café Alkerke. En el 2000 el evento *las Pompas Fúnebres del Sucre* convocó a la ciudadanía y colocó debates en torno a la dolarización en la esfera pública. Entre el 2001 y el 2002 se organiza en Guayaquil *Ataque de Alas, un evento de inserción del arte en la esfera pública*, concebido y organizado por el Centro de Arte Contemporáneo del Ecuador, CEAC, y el Museo Antropológico y de Arte Contemporáneo, MAAC en Guayaquil. En el proceso preparatorio participaron más de cuarenta artistas nacionales quienes realizaron

diversas intervenciones en la esfera pública de Guayaquil. Finalmente se produjeron ocho proyectos, de los cuales la mayoría intervinieron críticamente en el Malecón 2000, porta estandarte de la regeneración urbana y donde se implementaron políticas de vigilancia, acceso restringido y disciplinamiento ciudadano. En el 2002, bajo la inaplazable necesidad de proponer nuevos espacios para la producción cultural, el colectivo Tranvía Cero emprende *al zur-ich*, que se convertirá en el evento más importante de arte urbano en el país.

Giros y nuevos escenarios

Desde mediados de la década del 2000 artistas, colectivos, plataformas independientes, instituciones culturales y la academia, interesados en trabajar en el ámbito público y contexto social se han multiplicado. A lo largo de estos años, han surgido cambios significativos en la concepción y desarrollo de estas prácticas, así como en su inscripción dentro del sistema cultural. A continuación ciertas condiciones y características que han determinado las transformaciones en la relación arte y sociedad.

Uno de los giros más importantes dentro de estas prácticas tiene que ver con el tipo de comunicación y los públicos a los que se dirigen. En décadas anteriores los artistas intervenían el espacio, tiempo y contexto, generalmente para revelar o cuestionar ideas dominantes, gestando momentos de suspensión o válvulas de escape al ritmo cotidiano. Una buena forma de definir este tipo de trabajo ha sido el de “acupuntura en el cuerpo social”. La forma de comunicación predominante se basaba en la sorpresa, “shock” o extrañamiento de los públicos. La experiencia artística se activaba a partir de las múltiples

lecturas y respuestas de la gente, muchas veces contradictorias, es la polisemia y ambigüedad parte del mensaje. En la actualidad, los artistas más que emplazar en el ámbito público una idea preconcebida, la van construyendo en la medida en que convocan la colaboración y participación de la gente, generalmente grupos o comunidades específicos. El artista provee contextos antes que contenidos, liderando o mediando procesos extendidos en el tiempo que van tomando rumbo de acuerdo con los intereses de los involucrados. En esta forma de trabajo se privilegia un tipo de comunicación más directa, basada en el diálogo y consenso.¹⁴ Si bien estas dos líneas de trabajo en nuestro medio coexisten y hasta se entrecruzan, la segunda ha cobrado mayor fuerza en los últimos años. En cuanto a su inscripción dentro del sistema del arte, si en el pasado la inserción social del arte era considerada una práctica alternativa y marginal, hoy ocupa una línea de trabajo frecuente, legitimada y reconocida por su pertinencia.

Otro importante aspecto que ha repercutido en este tipo de prácticas, es la ampliación del concepto de cultura en el país. La Constitución del Ecuador (2008) promueve entre sus principios el *sumak kawsay* o buen vivir y la interculturalidad. El *sumak kawsay* se basa en la cosmovisión indígena y busca superar el modelo de pensamiento individualista occidental y el concepto dominante de desarrollo centrado en el mercado. Esta nueva epistemología de la vida se sostiene en el reconocimiento de la diversidad, la armonía con la comunidad y con la naturaleza para alcanzar un porvenir

14 Para trazar esta diferencia entre los modos de comunicación que el arte establece con el público me he basado en el análisis del teórico de Grant H. Kester. Véase Kester, Grant H., *Conversation pieces: Community and communication in modern art*, California, University of California Press, 2004.

compartido. La interculturalidad como concepto o proyecto, parte primero del reconocimiento de las lógicas de dominación y discriminación colonial, para pasar a promover un diálogo equitativo y simétrico entre distintos valores, conocimientos o culturas. La interculturalidad ocupa un lugar político más que antropológico. En este sentido, las manifestaciones de la cultura popular, indígena, afro y de otros sectores históricamente marginados por la «alta cultura», están ocupando un lugar político cada vez más relevante. La creación del Ministerio de Cultura ha sido un factor importante para esto, en su empeño de revisar y de ampliar la noción de cultura hasta hace poco dominante. Sin embargo, esta reivindicación no deja de ser compleja. Perspectivas folcloristas, esencialistas, conservacionistas, populistas y festivaleras, coexisten con procesos más profundos, integrales y dinámicos de restitución cultural. En todo caso, una multiplicidad de culturas, estéticas, subjetividades, identidades, cosmovisiones, tradiciones, memorias, géneros u oficios, etc., anteriormente relegados o estigmatizados, se visibilizan, afianzan y fortalecen, enriqueciendo, diversificando y problematizando lo que entendemos hoy por cultura. Este nuevo escenario propició para la puesta en escena de la diversidad cultural ha influenciado en la proliferación de proyectos de corte comunitario, concebidos y desarrollados por artistas y colectivos de las propias comunidades o externos. Cabe recalcar que muchos proyectos y voces vienen de un recorrido histórico previo a estos marcos jurídicos; sin embargo, el Estado les proporcionará un paraguas discursivo con consecuencias de diversa índole que están por analizarse, siendo la más delicada la instrumentalización de estos proyectos para fines políticos. Estamos viviendo un momento de

redefinición de las esferas culturales tradicionales, sus conceptos, discursos e instituciones, en medio de grandes tensiones y disputas.

Otro factor visible de cambio está dado por la actual politización del campo cultural o el reconocimiento del potencial político de la cultura. Esto ha generado que actores en el pasado desvinculados del sector, como por ejemplo activistas o movimientos sociales, encuentren en las artes formas renovadas de ejercer la política. En esta línea, líderes comunitarios, representantes de movimientos, asociaciones, miembros de redes u otras formas de organización ciudadana toman parte activa en procesos culturales.

También ha incidido en las prácticas de inserción social el denominado «giro educativo» en el arte, la curaduría y las instituciones desde los noventa, donde tanto el arte como la curaduría se despliegan como prácticas educativas. Formatos, métodos, programas, modelos o procedimientos de la esfera pedagógica han cobrado gran relevancia. Cada vez más, los artistas construyen metodologías, se nutren o complementan tradiciones pedagógicas; los curadores colocan a lo educativo como eje fundamental de la producción curatorial, y las instituciones reestructuran sus áreas educativas.¹⁵ La educación concebida como un espacio vertical, autoritario y paternalista de transmisión de información, va perdiendo terreno frente a la educación procesual, dialógica, cuestionadora, horizontal, participativa, democrática y emancipadora. La tradición de pedagogías alternativas y críticas está siendo recuperada desde diferentes frentes. Laboratorios, seminarios, talleres, encuentros o redes de trabajo son formatos privilegiados para

¹⁵ Cabe mencionar en esta línea los proyectos con comunidades emprendidos en Quito por el Museo de la Ciudad y el Centro de Arte Contemporáneo.

la producción de conocimiento desde las artes.

Por último, la relación de este tipo de prácticas con la institución cultural se ha modificado. Si desde los sesenta a los ochenta estas propuestas emergían en directa oposición a los circuitos oficiales, o eran concebidas como alternativas al sistema dentro de perspectivas binarias que establecían una clara división entre adentro/afuera, oficial/alternativo, en el último período esto se ha reemplazado por formas más porosas de relacionamiento entre el artista y la institución. Este tema merece un análisis más profundo; sin embargo, podemos sostener que si en el pasado estas prácticas construían su lugar y valor, a partir de la distancia ideológica, conceptual y espacial con la institución cultural, en la actualidad ha ganado terreno la negociación y colaboración entre actores, agentes del arte, público en general, plataformas, escenarios, instituciones públicas, y espacios independientes, entre otros.

En resumen, el desarrollo de los vínculos entre arte y sociedad a partir de la dinámica interna propia del campo del arte; la descolonización de la cultura y la educación, como proyectos de desmontaje de valores elitistas y eurocéntricos; la interculturalidad y su desafío de promover escenarios para el diálogo equitativo y crítico entre diferentes modos de vida, son factores que se tienden a interconectar o complementar con diferentes niveles de intensidad en las propuestas que responden al impulso contemporáneo de relacionamiento arte y vida.

Estéticas liberadoras

Como he manifestado en ocasiones anteriores, en las prácticas artísticas contemporáneas más comprometidas que se desarrollan en contextos

sociales, podemos identificar tres simetrías subyacentes: primera, el arte concebido como herramienta para la lectura crítica de la realidad con vista a su cuestionamiento y/o transformación; segunda, el arte como medio para desencadenar procesos de empoderamiento subjetivo y colectivo que apuntan al protagonismo social; y por último, la convicción que todos los sujetos poseen un potencial artístico-creativo. Este sentido del arte comparte el carácter político-pedagógico y descolonizador de la educación liberadora latinoamericana.¹⁶

La educación dominante, históricamente en manos de élites o grupos de poder, ha preservado el orden hegemónico y reproducido desigualdades, en otras palabras ha sido instrumental a la imposición y actualización de la matriz de poder colonial. Para el sociólogo Edgardo Lander el metarrelato de la modernidad, sustentado en disciplinas científicas y la academia occidental, constituye un dispositivo de conocimiento colonial e imperial.¹⁷ A pesar de su hegemonía, el carácter colonial/eurocéntrico de la educación y de los conocimientos ha sido impugnado por la agenda crítica latinoamericana. La perspectiva político-educativa de Paulo Freire y de la teología de la liberación son ejemplos paradigmáticos del cuestionamiento a las formas de reproducción del poder en la educación. La educación vertical, pasiva y de voces autorizadas, es reemplazada por la lectura crítica de la realidad, el discernimiento,

16 Véase Cartagena, M. F., «Arte contemporáneo, pedagogía y liberación», ponencia presentada en The College Art Association (CAA) 100th Annual Conference, Los Angeles, EEUU, (Re)Writing the Local in Latin American Art Session, 25 de febrero del 2011. Disponible en <http://www.latinart.com/spanish/aiview.cfm?id=447>, consultado en diciembre del 2012.

17 Lander, E., La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. «Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos», Buenos Aires: Clasco, 2000.

el diálogo, la concientización y acción organizada para el cambio, tornando a la educación en agente del desarrollo propio y de la comunidad. En nuestro país, el mejor ejemplo de práctica evangelizadora y educativa crítica constituye el trabajo de Monseñor Leonidas Proaño (1910–1988) pionero de la teología de la liberación en Ecuador.

De acuerdo con la genealogía de educación liberadora latinoamericana, he denominado como *estéticas liberadoras* a las propuestas donde confluyen y se complementan diversas metodologías y recursos estéticos y pedagógicos para, desde los planos simbólicos, subjetivos, creativos, sensibles y afectivos, apuntar a la concientización y liberación de las múltiples opresiones interrelacionadas de clase, raza, etnicidad, género, sexualidad, etc. Este diálogo político y epistemológico entre estética y pedagogía también propende al reconocimiento y afianzamiento de las diversas alteridades, subjetividades y sabidurías que el sistema colonialista estigmatizó, así como al fortalecimiento de valores que se tienden a descartar como son la comunidad, solidaridad, equidad, reciprocidad o espiritualidad.

Las *estéticas liberadoras* actualizan la línea arte-sociedad de las vanguardias, renuevan los objetivos de las pedagogías emancipadoras latinoamericanas y trabajan desafíos interculturales. A continuación citaré algunos ejemplos de artistas individuales, colectivos o plataformas que transitan en esta línea.

El artista riobambeño Pablo Sanaguano es pionero en el empleo de recursos de las artes visuales y la tradición de la educación emancipadora para la restitución de valores de la cosmovisión indígena en la vida social, como son el rol de lo colectivo,

lo comunitario, la naturaleza, las sabidurías ancestrales y las tradiciones populares. A través de diversas modalidades de trabajo en zonas rurales y urbanas, el artista viene ampliando la noción eurocéntrica de la cultura, por medio de la recuperación y recreación de saberes ancestrales y tradicionales con diversos grupos y comunidades indígenas. Desde el 2006 guía talleres de creación y reflexión donde el dibujo, cuento, texto, foto, cerámica o pintura mural son empleados para desencadenar procesos de cuestionamiento de la realidad individual y colectiva. Asimismo, las manifestaciones de la cultura popular e indígena son abordadas desde la sabiduría de los ancianos, la historia y memoria de la comunidad, el respeto por la Pachamama, el fortalecimiento del tejido comunitario y los desafíos de la globalización.

El colectivo Tranvía Cero organizador del Encuentro Internacional de Arte Urbano *al zur-ich* en el 2012 cumplió una década y ha llegado a encauzar su trabajo a procesos creativos, culturales, políticos e históricos, desde una lógica horizontal, equitativa y democratizante con la comunidad, la cual es parte primordial del proceso. Destaco los proyectos que el artista Falco (Fernando Falconí) ha desarrollado en el marco de *al zur-ich* donde viene cuestionando qué es el arte y quién lo produce. *Lo Bueno, Lo Bello y Lo Verdadero* (2005) consistió en una exhibición colectiva *in situ* donde los vecinos del barrio Las Colectivas en la parroquia de Chimbacalle, abrieron las puertas de sus casas para presentar sus objetos más preciados y las historias de los mismos. Para *Nuestra Patrona de la Cantero* (2008) el artista apoyó, a través de talleres participativos, la elaboración de una imagen y respectiva oración de fe por parte de un grupo de trabajadoras sexuales. *Cartografía*

Cuarta (2009) fue un trabajo conjunto con un grupo de personas invidentes a quienes el artista los acompañó en la selección de los lugares que consideraban los más bellos de la ciudad. La explicación de la elección de los lugares fue registrada en audio y fotografía. Esta información pasó a conformar una cartografía para videntes e invidentes. También en el marco de *al zur-ich* el artista Juan Carlos Ortega promovió el proyecto *Anónimos* (2008) donde a través de varias asambleas los moradores del barrio Lucha de los Pobres, dieron nombre a las calles –innominadas en su totalidad- del sector en el cual habitan, interviniendo de esta manera en la construcción de los referentes simbólicos y espaciales de su comunidad. Entre las últimas propuestas del colectivo Tranvía Cero constan *Las Biblios Creativas* (2011-2012), proyecto de diseño participativo y reciclaje para bibliotecas de niños y jóvenes, desarrollado en colaboración con colectivos, artistas provenientes de la arquitectura, diseño y gestión, y los propios usuarios de los espacios.

Activistas del Proyecto Transgénero-Cuerpos Distintos, Derechos Iguales,¹⁸ en el marco de la residencia Franja Arte-Comunidad Engabao,¹⁹ desarrollaron la propuesta *Enchaquirad@s de Engabao* (2011). Inspirad@s en el ensayo del antropólogo ecuatoriano Hugo Benavides: «Historizando los Enchaquirados: El pasado sexual de Guayaquil», l@s activistas tomaron contacto con personas “trans” y “gays” de la comuna ancestral de Engabao, provincia del Guayas. El proceso generó la reapropiación política del término «enchaquirados» para definir a personas con identidades sexuales y de género

18 Véase <http://www.proyecto-transgenero.org>

19 Véase <http://www.soloconnaturaecuador.org>. La dirección y coordinación conceptual de la edición de la residencia en Engabao estuvo a mi cargo.

alternativas y reivindicar las reminiscencias de un legado huancavilca que aún se expresa en la plasticidad sexual y andrógina estética de l@s actuales comuner@s trans de Engabao. Con la colaboración de integrantes de la Confederación Ecuatoriana de Comunidades Trans e Intersex organizaron intervenciones políticas y artísticas para fomentar la organización política, visibilizar a l@s enchaquirad@s que habitan la Comuna, promover su respeto y valoración. Uno de los resultados de esta colaboración entre el activismo y el arte fue la creación de la Asociación de Enchaquirados de Engabao.

La Fundación Máquina de Cine viene realiza desde el 2008 el proyecto «Ojos que *no* ven»²⁰ que consta de muestras itinerantes de cine gratuitas y al aire libre en poblaciones recónditas y relegadas del país. De manera paralela organiza su proyecto más ambicioso, el desarrollo de talleres de introducción práctica al uso de herramientas audiovisuales para miembros de comunidades, que da como resultado la realización de cortometrajes de autoría colectiva y comunitaria. La radical democratización del cine y del audiovisual, dispositivos de uso restringido en manos de unos pocos, es uno de los mayores logros del proyecto, al reasignar el uso de tecnología de punta a una pluralidad de miradas. Los contenidos de los cortometrajes suelen contrarrestar estereotipos propagados en los medios de comunicación dominantes, actuando como medios de contrainformación. Los cortometrajes entre las comunidades cumplen funciones políticas, educativas, lúdicas, familiares, ecológicas, entre otras.

Uno de los desafíos de la interculturalidad en el país consiste en no limitarse a criterios étnico-

20 Véase <http://www.maquinadecine.org>

raciales, sino enfocarse en sujetos discriminados por jerarquías relativas a género, sexualidad, espiritualidad, edad, geografía o lengua. La interdependencia e interseccionalidad de estas y otras categorías, que constituyen las subjetividades, debe ser tomada en cuenta, más allá que una categoría sirva como punto de partida de análisis.

El Coro del Silencio es paradigmático en este sentido al enfocar su trabajo a personas con discapacidad auditiva o sordas. Esta plataforma se dedica a la investigación, experimentación, producción y difusión de bienes culturales producidos por personas sordas en su propia lengua: la lengua de señas ecuatoriana, que además busca revalorizar y difundir esta lengua gesto-visual y establecer vínculos de comunicación entre sordos y oyentes.²¹ En el proyecto participan de manera sostenida el Instituto Nacional de Audición y Lenguaje (INAL) y la Federación Nacional de Sordos del Ecuador (FENASEC).

Este proyecto está liderado por Paulina León y María Dolores Ortiz, provenientes de las artes visuales y artes escénicas, quienes de manera individual y conjunta investigan los modos de vivir la alteridad y su relación con las concepciones dominantes sobre la «normalidad». En sus obras han revelado la construcción relacional, discursiva, psicológica e ideológica del «yo» y el «otro», con vista a cuestionar el canon identitario y las exclusiones que genera.

El Coro del Silencio trabaja para dismantelar mitos negativos y visiones sesgadas sobre los sordos que han inferiorizado o infantilizado a esta comunidad. Esto en parte tiene que ver con

la jerarquía de las lenguas occidentales, que se impuso sobre las lenguas no occidentales y sobre otras formas de mirar, actuar y comunicar en el mundo. No suscribir a las formas dominantes de conocimiento-poder a través de la lengua, ha conducido a la negación de sujetos, culturas y territorios.

Hasta hoy su proyecto más consolidado es la obra escénica coral en lengua de señas ecuatoriana que lleva el mismo nombre que su plataforma y fue presentada al público en el 2012. El Coro del Silencio es una puesta en escena protagonizada por sordos y dirigida a oyentes y no oyentes. La obra se edificó sobre una etapa anterior de investigación (2009-2010) donde las personas sordas, acompañadas de un grupo desde las artes escénicas, musicales y visuales, exploraron el ritmo musical en sus cuerpos a través de vibraciones sonoras. La puesta en escena del Coro del Silencio teje múltiples lenguajes culturales y artísticos para sensibilizar al espectador sobre los desafíos cotidianos que enfrentan los sordos, visibilizar el potencial y la belleza de la lengua de señas, advertir la brecha comunicacional existente con este sector, y promover un necesario y conmovedor mensaje de reconocimiento, equidad y respeto intercultural. Los relatos que conforman el Coro del Silencio emplean de manera experimental recursos de las artes escénicas, animación visual, cine, música en vivo, textos y sonidos para producir una propuesta interdisciplinaria que se aleja del didactismo o paternalismo en el abordaje de esta problemática. Cabe resaltar que el Coro del Silencio logra potenciar el lenguaje inscrito en el cuerpo de los sordos, resaltando sus costados poéticos y políticos, lo que permitiría considerar el diálogo y aporte de la lengua de señas a las diversas manifestaciones y tradiciones

21 Véase <https://corodelsilencio.wordpress.com/>

de la cultura corporal. El Coro del Silencio demostró que las artes constituyen mediadoras y promotoras fundamentales para el diálogo intercultural.

Apuntes para el momento

A lo largo del texto se ha tratado de identificar tanto los potenciales como los desafíos de la educación artística en nuestro medio, a partir de algunas experiencias recientes en diálogo con declaraciones internacionales que recalcan el valor indiscutible de estas prácticas. También se ha enfatizado en propuestas situadas en la intersección entre las artes contemporáneas, las pedagogías emancipadoras y la interculturalidad, como importante tendencia y referente en la actualización de la dimensión política del arte y de la educación.

Dado el camino recorrido en el país sobre el tema, este texto es limitado y esperamos que sirva más que nada para advertir el trabajo de investigación y visibilidad pendiente. Si en general el trabajo del artista como creador en nuestro país ha estado desvalorizado, más aún lo ha estado su práctica como educador en o a través del arte. No debemos olvidar que la mayoría de artistas en nuestro contexto son también educadores. De manera similar, varios estudiosos coinciden en que el departamento destinado a llevar a cabo la misión educativa en los museos ha estado permanentemente subalternizado en relación a las otras áreas. Esto se manifiesta en los bajos presupuestos destinados a su trabajo, la exclusión en la toma de decisiones centrales y a una cierta desvalorización de sus actividades.²²

22 Para el debate sobre educación en museos: Cartagena M. F. y León C, "El Museo desbordado: debates contemporáneos en torno a la musealidad", Ministerio de Cultura del Ecuador (en imprenta).

El debilitamiento de esta esfera en la actualidad se manifiesta en la ausencia de cuadros especializados o departamentos educativos en la mayoría de museos del país. Por esto, el renovado interés por estas prácticas debe ser visto como una oportunidad para fortalecer y refundar esta esfera clave para la educación integral. Las artes permiten intensificar lo real, producir lecturas y conocimientos alternativos, develar significados ocultos, intervenir críticamente en la realidad y catalizar la transformación social. Asimismo, por sus dimensiones multisensoriales, por su capacidad de activar deseos, afectos y memorias, por su empleo del humor, error, incertidumbre, y por su confianza en el pensamiento intuitivo y complejo, las artes constituyen herramientas fundamentales para contrarrestar la normalización y homogenización de subjetividades modeladas por el consumismo y materialismo en la sociedad actual.

En este panorama el proyecto de la Universidad de las Artes, UniArtes, viene a llenar vacíos como propuesta educativa contemporánea y estratégica que reivindica la producción del conocimiento y reflexión desde las artes y su rol en la lucha por la igualdad y justicia social.²³ El proyecto se inscribe dentro del renovado concepto de cultura que interviene en la democracia, diversidad, desarrollo sostenible, derechos humanos, derechos colectivos, derechos a la expresión, creación, memoria, participación, diálogo y escucha.

Decolonialidad, Interculturalidad, Derechos culturales, Inter y transdisciplinariedad, Soberanía e Interaprendizaje constituyen perspectivas de trabajo de la UniArtes que avanzarían en el

23 Las siguientes reflexiones surgen de la participación en la mesa de trabajo dedicada a discutir y contribuir al Espacio de Formación Común de la UniArtes, evento organizado por el Ministerio de Cultura, junio 2012.

tratamiento de problemas enraizados en el campo cultural y artístico. Estos principios se proponen superar el colonialismo en la cultura que ha fomentado jerarquías raciales, exclusión social y estigmatización de conocimientos ancestrales, populares y tradicionales, así como limitaciones relativas al reduccionismo disciplinario en la producción, circulación y difusión de las artes. Estos principios contribuyen a la construcción de un nuevo paradigma para las artes en el país.

Como hemos anotado, los procesos descolonizadores e interculturales son posibles al cuestionar la función tradicional de la educación como espacio vertical de transmisión y reproducción del conocimiento. En esta línea, la UniArtes adopta el interaprendizaje y la pedagogía crítica como columna del proyecto.

Una de las fortalezas de la UniArtes radica en la conceptualización del Espacio de Formación Común para las carreras, donde los estudiantes accederán a asignaturas y talleres de Estudios Generales y Críticos Culturales y también a aplicaciones Interdisciplinarias e Interaprendizaje en Vínculo con la Comunidad, dentro de los principios de inter/transdisciplinariedad, interculturalidad e integralidad. Este Espacio está concebido para abordar problemas y fomentar diálogos entre las artes y culturas diversas permitiendo la confluencia de varios saberes y aproximaciones. Si su diseño lo permite, puede convertirse en genuino terreno para el diálogo intercultural y también ayudaría a superar la fragmentación entre diferentes sectores artísticos, aportando a identificar y debatir problemáticas transversales. El trabajo directo con diversos grupos y comunidades que ha ocupado un lugar secundario en las mallas de facultades de arte, se posiciona como escenario privilegiado para el aprendizaje.

El marco pedagógico de la UniArtes advierte grandes desafíos. En primer término, se deberá garantizar la capacitación de docentes en los objetivos, principios y metodologías de las pedagogías críticas. Bajo esta perspectiva el reto lo plantean las formas de enseñanza y aprendizaje tradicionales afincadas en diversas expresiones de la cultura popular, como son las prácticas artesanales y los oficios. Luego, para evitar idealizar al artista o a la comunidad, los estudiantes deberán formarse para el trabajo crítico de investigación, creación, producción, difusión y gestión cultural comunitaria. Adicionalmente, la UniArtes deberá incorporar a su estructura reglada los modos de aprendizaje alternativos y críticos propios de las pedagogías emancipadoras. En general estas pedagogías se desarrollan en escenarios de educación no formal que han permitido su despliegue y experimentación al no regirse por requisitos formales académicos o tecnocráticos. El proyecto deberá generar formas de evaluación que sintonicen con el carácter procesual, no autoritario, dialógico, teórico-práctico, colectivo y cooperativo de estas prácticas.

Por último, tal como se ha analizado a lo largo de este trabajo, la UniArtes deberá considerar a la educación artística como una prioridad para el genuino avance del campo cultural, de la educación en general y por lo tanto de la sociedad.

Bibliografía.

Cartagena, M. F., 2011 «*Arte contemporáneo, pedagogía y liberación*». Ponencia presentada en The College Art Association (CAA) 100th Annual Conference, Los Ángeles, EE. UU., (Re) Writing the Local in Latin American

Art Session. 25 de febrero. Disponible en línea en: www.latinart.com/spanish/aiview.cfm?id=447.

Cartagena, M. F. y León C., 2013 *El Museo desbordado:*

debates contemporáneos en torno a la musealidad. En
impresión Quito: Ministerio de Cultura del Ecuador

Durán, L. y Bruque S., 2011 *Andanzas y Travesías:
dos formas de participación comunitaria a través del
arte*. Quito: La Caracola Editores.

Estrella, U., 1962 «*Introducción*». En *Revista Pucuna*,
No. 1.

Flores, P., 2006 *El taller de arte: una organización
compleja*. Quito: Trama Ediciones y APPUCE.

Kester, Grant H., 2004 *Conversation pieces:
Community and communication in modern art*.
California: University of California Press.

Lander, E., 2000 *La colonialidad del saber:
eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas
latinoamericanas. Ciencias sociales: saberes coloniales y
eurocéntricos*. Buenos Aires: CLACSO.

Unesco, 2006 «*Conferencia Mundial sobre la
Educación Artística: construir capacidades creativas
para el siglo XXI*». Hoja de Ruta para la Educación
Artística. Lisboa: UNESCO.

Unesco Y Ministerio De Cultura, Deportes Y Turismo
De Corea, 2010 «*Segunda Conferencia Mundial sobre
la Educación Artística. La Agenda de Seúl: Objetivos
para el desarrollo de la educación artística* ». Seúl:
UNESCO. Arte, educación y transformación social
129

Zambrano A., V., 2010 *Educación en derechos es educación
en democracia. Sistematización de la experiencia
del Programa Muchacho Trabajador*. Quito: Banco
Central del Ecuador.