

ACTOS

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ARTES



VOLUMEN 6. NÚMERO 10. 2023/ISSN 2452-4729



UNIVERSIDAD
ACADEMIA
DE HUMANISMO CRISTIANO

FACULTAD DE ARTES

ACTOS

Revista de investigación en artes

Volumen 6 Número 12 2024

ISSN 2452-4727



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

FACULTAD DE ARTES

**Portada realizada por Chiara Toro Canales. Estudiante de la carrera de Artes Oficios.
Trabajo realizado en la asignatura Joyería Textil. Título: collar, broche, aros.**

Correctora de estilo

Camila Pascal

Equipo editorial

Directora

Milena Gallardo Villegas
<https://orcid.org/0000-0001-7281-5055>

Editora principal

Marisol Campillay Llanos
<https://orcid.org/0000-0002-4716-0939>

Equipo editorial

Mg. Guillermo Becar Ayala
<https://orcid.org/0009-0007-5896-3773>

Dra. Patricia Díaz Inostroza
<https://orcid.org/0009-0005-4644-0890>

Dre. Rox Gómez Tapia
<https://orcid.org/0009-0005-5249-1002>

Editores asociados

Dr.© Marco González Martínez, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
<https://orcid.org/0000-0003-4790-7905>

Dra. Leticia Lizama Sotomayor, Universidad Academia Humanismo Cristiano, Chile.

Comité editorial

Dra. Ana Buquet. Directora del Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México.

<https://orcid.org/0000-0001-7093-8609>

Dra. Ana María Harcha. Universidad de Chile.

Dra. Adriana Molina de la Rosa. Universidad Anáhuac. México

<https://orcid.org/0000-0001-7987-3696>

Dra. Daniela Fugellie. Universidad Alberto Hurtado, Chile.

<https://orcid.org/0000-0002-7401-980X>

Dra. Eileen Karmy, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Playa Ancha, Chile.

<https://orcid.org/0000-0003-4174-9694>

Dra. Francisca García. Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación, Chile.

<https://orcid.org/0000-0002-9548-5252>

Dr. Ignacio Ramos Rodillo. Centro de Investigación en Artes y Humanidades, Facultad de Ciencias Sociales y Artes, Universidad Mayor, Chile.

<https://orcid.org/0000-0002-3361-3925>

Dr. Gustavo Celedón, Universidad de Valparaíso, Chile.

<https://orcid.org/0000-0003-1784-4536>

Dr. Gustavo Geirola, Whittier College, California, Estados Unidos.

<https://orcid.org/0009-0008-0470-5784>

Dr. Hugo Solís García. Universidad Autónoma Metropolitana, México.

<https://orcid.org/0000-0002-8511-5784>

Mg. Ingrid Barbosa, Universidad Federal de Bahía, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-9715-4190>

Dr. Iván Pinto Veas. Universidad de Chile, Chile

<https://orcid.org/0000-0003-2546-7523>

Dr. Jesús Tejada. Universidad de Valencia, España

<https://orcid.org/0000-0003-0532-3960>

Dr. Jorge Dubatti. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

<https://orcid.org/0000-0002-8304-7298>

Phd. Lola Proaño Gomez. Profesora Emérita, Pasadena City College. Investigadora, Instituto de Investigación Gino Germani.

<https://orcid.org/0000-0001-9741-5170>

Dra. Lorena Saavedra. Universidad Playa Ancha, Chile.

<https://orcid.org/0000-003-2282-5161>

Dra. Maravillas Díaz Gómez. Universidad del país Vasco, España.

<https://orcid.org/0000-0002-2338-484X>

Dra. Marcia Martínez Carvajal, Universidad de Valparaíso, Chile.

<https://orcid.org/0000-0002-4953-8739>

Dra. María de la Luz Hurtado. Pontificia Universidad Católica de Chile.

<https://orcid.org/0000-0002-8668-5383>

Dra. Maria Emilia Tijoux. Universidad de Chile, Chile.

<https://orcid.org/0000-0003-2870-212X>

Dr. Manuel Vieites, Universidad de Vigo, España.

<https://orcid.org/0000-0003-4372-6234>

Dr. Mauricio Barria. Universidad de Chile, Chile.

Dr. Miguel Farías Vásquez. Pontificia Universidad Católica de Chile

<https://orcid.org/0000-0002-7016-5543>

Dr. Nelson Rodríguez Arratia. Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.

<https://orcid.org/0000-0002-4878-1374>

Dr. Pablo Berrios. Universidad de Chile.

<https://orcid.org/0000-0002-0535-636X>

Dra. Paula Florez Quintero. Universidad de Talca, Chile.

<https://orcid.org/0000-0003-4310-4558>

Dr. Rolando Alvarado, Universidad Alberto Hurtado, Chile.

<http://orcid.org/0000-0002-1800-2667>

Dra. Rosa Arisbe Martínez Cabrera, Universidad Veracruzana, México.

<https://orcid.org/0000-0001-6071-9744>

Dra. Rosalía Trejo, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

<https://orcid.org/0000-0002-8001-0844>

Dr. Rubén López-Cano. Escola Superior de Música de Catalunya, España.

<https://orcid.org/0000-0001-9266-5138>

Dra. Silvia Citro, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

<https://orcid.org/0000-0002-4597-3733>

Ramón Griffero. Premio Nacional de las Artes de la Representación, Chile.

La revista **ACTOS** se publica en los meses de Julio y Diciembre de cada año. Desde el año 2021 la revista se encuentra indexada en ErihPlus. El portal de publicación es:

<http://revistas.academia.cl/index.php/actos/index>

ÍNDICE

Pág. 1

PRESENTACIÓN

Equipo editorial

Pág. 24

ENTRELAZANDO DISCIPLINAS: UN ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO SOBRE LA ECONOMÍA CREATIVA Y SU INFLUENCIA EN LOS ESTUDIOS CULTURALES

Paulina Alejandra Cruchett Pastrana

Pág. 57

LO DIGITAL COMO CONTINUUM DEL ARCHIVO ANÁLOGO: EL CASO DEL DOCUMENTAL LOCAS MUJERES (2010) Y CÓMO GABRIELA MISTRAL VIVE A TRAVÉS DE LA PRESERVACIÓN ANÁLOGA Y DIGITAL.

Catalina Rayo Calderón

Pág. 93

ECOSISTEMAS PROVISIONALES. DE LA IMPROVISACIÓN EN DANZA Y LA EMERGENCIA DE COMUNIDAD.

Luz Chitiva Rincón- Juan Herrera Casilimas- David Vargas Avendaño

Pág. 147

EL ARTE COMO PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS: CASO ECUADOR

Maria Gabriela Punín- Danilo Paz, Roberto Cuenca

Pág. 173

LA DIVAGACIÓN: EL MÉTODO NARRATIVO EN EL CINE DE IGNACIO AGÜERO

Francisco Araya Dávila

Pág. 3

DESPLAZAMIENTOS: DESBORDES DISCIPLINARIOS PARA LA CREACIÓN E INVESTIGACIÓN EN DANZA . UN ESTUDIO DE CASO

Ruth Valeria Andrade Proaño

Pág. 41

LA CAPTURA (PEDRO CHASKEL, 1967). TRANSICIÓN HACIA UNA ESTÉTICA DEL NUEVO CINE

Luis Horta Canales

Pág. 72

PLASTICIDAD. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD DESDE EL ACCIDENTE.

Ailyn Bravo Guzman- Nelson Rodríguez Arratia

Pág. 119

SEÑALES FÍSICAS, MENTALES Y EMOCIONALES DE LA PÉRDIDA DEL DISFRUTE ESCÉNICO EN MÚSICOS ACADÉMICOS.

Ayelen Correa

Pág. 165

RESEÑA: “A LA DERIVA”: DESLINDAR EL CUERPO DESEANTE DE LA INERCIA IDENTITARIA

Tomás Mandiola

Pág. 195

ENTREVISTA A MILENA GALLARDO VILLEGAS Y FELIPE PALMA IRARRÁZAVAL: PRÁCTICAS EN TORNO A LA INVESTIGACIÓN Y CREACIÓN

Guillermo Becar Ayala

Presentación

Marisol Campillay Llanos

EDITORA PRINCIPAL¹

 [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-4716-0939](https://orcid.org/0000-0002-4716-0939)

En este nuevo número de ACTOS, presentamos una investigación que establece un diálogo constante entre la creación y el análisis. Proaño (2024) invita a reflexionar sobre los desplazamientos desde el Kundalini yoga, la danza contemporánea y la performance. Estos movimientos, más allá de lo físico, generan un tránsito simbólico que, a través de la creación colectiva, permite a las y los bailarines explorar dimensiones culturales y políticas. Así, la autora propone una metodología de investigación-creación que articula la danza como puente para nuevas perspectivas. Por su parte, Cruchett (2024) examina la influencia de la economía creativa en los estudios culturales. A través de un ensayo, la autora plantea que la interacción entre la economía y el arte abre posibilidades para integrar innovación y práctica artística, una propuesta especialmente relevante en el contexto nacional, marcado por la concursabilidad de fondos, contexto en el cual la construcción de conocimiento artístico es tensionada debido a la exigencia de otorgar un valor económico a las artes.

La investigación cinematográfica, ya sea en torno al cine o a partir de él, ha sido una constante en ACTOS, y este número no es la excepción. Horta (2024) analiza el cortometraje “La captura” (1967), dirigido por Pedro Chaskel, como una obra que marca transiciones y rupturas respecto al cine clásico, ubicándola en el contexto del cine latinoamericano. Por su parte, Rayo (2024) explora, a partir de un trabajo de archivo, el documental “Locas mujeres” (2010) de Elena Wood, investigando las materialidades literarias vinculadas a Gabriela Mistral. Ambos textos destacan el cortometraje y al documental como dispositivos de continuidad que abren posibilidades para indagaciones con matices históricos que aportan significativamente al estudio del cine y la literatura.

En este encuentro interdisciplinario que propone ACTOS, Bravo y Rodríguez (2024) presentan un artículo que conecta la filosofía y la estética, utilizando una escritura ensayística para conceptualizar la plasticidad como movimiento, entendiendo la danza como una herramienta para construir subjetividades a partir de sus desplazamientos. Desde una perspectiva distinta, de la danza Chitiva et al., (2024), abordan la improvisación JAM como una forma de experimentación colectiva, vinculando cuerpo y el movimiento con reflexiones filosóficas sobre la comunidad, inspiradas en Nancy, Esposito y Bauman. Las y los autores exploran, este encuentro en los marcos preestablecidos de la danza, el arte y la academia. Ambos textos sitúan a la danza como un espacio de reflexión y práctica donde los movimientos corporales y las interacciones colectivas se transforman en discusiones filosóficas.

Por último en la sección de artículos, Correa y Mediavilla (2024) plantean a través de entrevistas, cómo las percepciones de los músicos y su desempeño se ven influenciados por factores físicos y emocionales. Los autores proponen implementar prácticas pedagógicas que acompañen al intérprete, integrando estrategias preventivas en su actividad artística. Por su parte, Paz et al., (2024) examina la aplicación de metodologías activas en la enseñanza de las artes mediante un

¹ Doctora (c) Educación. Magíster en Educación Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago. Licenciada en Educación. Universidad Academia Humanismo Cristiano. Mail. mcampillay@academia.cl

estudio en un colegio, identificando competencias clave para comprender la creatividad de las y los estudiantes. Como conclusión, este artículo plantea la necesidad de modificar la malla curricular vigente, criticando la reducción de la asignatura de Educación Cultural y Artística a solo dos horas semanales. Ambos textos, a través de metodologías basadas en entrevistas y encuestas, abordan problemáticas vinculadas a las prácticas artísticas y desafíos educativos, aportando a enfoques pedagógicas en el ámbito cultural.

En las siguientes secciones, la reseña es realizada por Tomás Mandiola y nos comenta sobre una exposición que reúne obras de los artistas Fernando Torm, Juampi Mejías, Raúl Miranda, Mique Marchant, Alejandro Rogazi, Enzo Céspedes, Creatura Colectivo, y mía; curaduría de Raúl Miranda. La reseña del autora nos invita a profundizar en obra por obra. La sección de tesis de Pregrado está a cargo de Francisco Araya Dávila, ex estudiante de Cine y Artes Audiovisual de nuestra casa de estudio. Su investigación titulada “La divagación: el método narrativo en el cine de Ignacio Agüero”, propone la divagación como una metodología identificada en la obra Agüero. Finalmente, Guillermo Becar Ayala, Director de la Escuela de Artes Escénicas y Audiovisuales y también editor de ACTOS convoca a académicos de nuestra Facultad en una entrevista en la que deliberan sobre las prácticas en torno a la investigación y creación artística. Les invitamos a revisar cada una de las secciones de ACTOS que cada día más se transforma en un espacio de encuentro de autoras y autores latinoamericanos.

Desplazamientos: desbordes disciplinarios para la transformación de las convenciones escénicas en la investigación-creación en danza

Displacements: Disciplinary overflows for the transformation of scenic conventions in dance practice-based research

Ruth Valeria Andrade Proaño¹

UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS-ECUADOR

 [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0009-9575-5660](https://orcid.org/0009-0009-9575-5660)

Resumen. Este estudio de caso analiza la puesta en escena *Desplazamientos*, desarrollada en 2020 y 2021 en la Compañía Nacional de Danza del Ecuador como un dispositivo de investigación-creación que cruza los límites entre la danza contemporánea y la antropología. A partir de un enfoque metodológico autoetnográfico y cualitativo, se implementaron herramientas como el kundalini yoga, la danza, reflexiones grupales y entrevistas abiertas con el objetivo de explorar las transformaciones disciplinares, las dinámicas de creación colectiva y la ruptura de las convenciones escénicas. Se estructura en tres ejes principales: a) la transformación de las prácticas institucionales de la danza a través de metodologías colaborativas y horizontales; b) el ensamblaje de técnicas corporales (danza, yoga) y herramientas reflexivas como motores de creación; c) la exploración del espacio escénico y la participación del público como elementos disruptivos. En conclusión, se destaca la importancia de la danza como una forma de producción de conocimiento sensible y político, donde el cuerpo se convierte en un vehículo para la transformación de percepciones y prácticas. Las prácticas que se inventan, así como los afectos que se viven interpelan los disciplinamientos. La disputa es de sentidos, es dar cuerpo a un deseo político de reconocernos, de estar, de estar juntos en el mundo. Es explorar formas de cuidarnos, de proteger la vida y la dignidad del otro en dispositivos poéticos que nos permitan la vivencia reflexiva compartida.

Palabras clave. Investigación en artes, Tecnologías corporales, Etnografía experimental, Ensamblaje, Creación colectiva.

Abstract. This case study analyzes the performance *Desplazamientos*, developed in 2020 and 2021 at the National Dance Company of Ecuador, as a research-creation device that crosses the boundaries between contemporary dance and anthropology. Using an autoethnographic and qualitative methodological approach, tools such as Kundalini yoga,

¹ Master en Antropología Visual y Documental Etnográfico por FLACSO-Ecuador. Licenciada en Ciencias de la Educación con especialización en Lingüística y Literatura por la Pontificia Universidad Católica de Ecuador. Mail. acambiosujetoa@gmail.com. Contribución CRediT (Contributor Roles Taxonomy) Administración, adquisición, análisis, conceptualización, escritura, redacción.

dance, group reflections, and open interviews were implemented to explore disciplinary transformations, collective creation dynamics, and the breaking of stage conventions. The study is structured around three main axes: a) the transformation of institutional dance practices through collaborative and horizontal methodologies; b) the assemblage of bodily techniques (dance, yoga) and reflective tools as engines of creation; c) the exploration of stage space and audience participation as disruptive elements. In conclusion, the study highlights the importance of dance as a form of sensitive and political knowledge production, where the body becomes a vehicle for the transformation of perceptions and practices. The practices that are invented, as well as the affections that are experienced, challenge disciplinary norms. The dispute is about meanings; it is about embodying a political desire to recognize ourselves, to be, to be together in the world. It is about exploring ways to care for one another, to protect life and the dignity of others in poetic devices that allow for shared reflective experiences.

Keywords. Arts-based research, Bodily technologies, Experimental ethnography, Assemblage, Collective creation.

Introducción

La práctica artística contemporánea y la investigación en artes brindan un marco teórico y metodológico que permite la integración de la reflexión académica con la creación, en este caso escénica, desarrollando medios para la comprensión de los procesos específicos de la danza (Ariza 540; Brandstetter y Klein 13; Delgado *et al.* 18; Pentassuglia 6; Phelan y Nunan 2). Sobre esta base, se lleva a cabo el análisis de la investigación para la puesta en escena *Desplazamientos*, que no se limita a la experimentación realizada por los artistas durante su búsqueda creativa y tampoco se reduce a la indagación académica tradicional (Sánchez Martínez 42). Implica teorizar los procedimientos creativos utilizando metodologías cualitativas para producir un conocimiento desde la praxis del acontecimiento (Dubatti 21), que no solo debe escribirse, sino también realizarse.

La Compañía Nacional de Danza del Ecuador (CNDE), fundada en 1976, se ha consolidado como una institución fundamental en el desarrollo, la promoción y la profesionalización de la danza contemporánea en el país. Su misión se centra en promover los procesos de creación, producción y fomento de la danza, desde la exploración de sus múltiples lenguajes a nivel nacional e internacional (Compañía Nacional de Danza s.n.). No obstante, como muchas instituciones oficiales, su estructura se ha visto marcada por prácticas jerarquizadas, valores estéticos determinados y codificaciones corporales heredadas de la danza académica occidental. Estas responden a una lógica de normalización, donde el bailarín es concebido como un instrumento tecnificado cuya valía depende de su dominio técnico, la precisión en la reproducción de movimientos y su adaptabilidad a las exigencias estéticas del coreógrafo. Esta visión, como señala Islas (66), establece una relación de tensión y alienación del bailarín: mientras internaliza la disciplina y el perfeccionamiento como parte de su identidad profesional, la constante exigencia de productividad invisibiliza la subjetividad y limita la experiencia creativa. En este sistema, la mirada del coreógrafo, las expectativas del público y las estructuras institucionales actúan como agentes de legitimación y control.

Es en este contexto que la propuesta de investigación y creación escénica, desarrollada durante 2020 y 2021, buscó confrontar y reconfigurar estos paradigmas. La puesta en escena introdujo rupturas en los códigos que estructuran la práctica dancística institucional, abriendo la experiencia creativa a nuevas posibilidades de movimiento, subjetivación y experimentación colectiva. A través de un laboratorio interdisciplinario, donde convergen danza contemporánea, Kundalini yoga y herramientas etnográficas reflexivas, la experimentación se planteó como un espacio crítico y creativo que tensiona las fronteras entre la técnica y la subjetividad, entre el cuerpo virtuoso y el cuerpo vulnerable, entre la creación individual y la colectiva. Esta convergencia no solo amplía los límites disciplinares, sino que produce una forma de conocimiento encarnado, vivido y compartido, que transita entre la teoría y la práctica.

Este estudio se guía a través de la siguiente pregunta: ¿Cómo el ensamblaje de tecnologías corporales y etnográficas en la obra *Desplazamientos* transforma las convenciones escénicas y propone nuevas formas de creación y conocimiento en la danza contemporánea? De esta manera, se propone tanto como una experimentación artística como un ejercicio crítico que explora la manera en que la creación coreográfica puede expandir los límites institucionales y disciplinarios de la danza contemporánea. En este sentido, el artículo indaga en tres objetivos específicos: 1) La

transformación de las prácticas institucionales mediante metodologías colaborativas y horizontales. 2) El ensamblaje de técnicas corporales (danza, yoga) y herramientas reflexivas como motores de creación. 3. La redefinición del espacio escénico y la participación del público como elementos disruptivos que tensionan las convenciones teatrales. Este estudio se plantea como un espacio de resistencia y creación, donde los artistas participantes no solo desafían las estructuras y prácticas heredadas, sino que también se convierte en un territorio de saberes, un puente entre la experiencia individual y colectiva que reimagina el arte en un marco institucional.

Metodología

El proyecto se estructuró como un montaje coreográfico en la CNDE, concebido como un laboratorio que articula la experimentación práctica y la reflexión analítica. Este planteamiento sigue la noción de ensamblaje propuesta por DeLanda (16), donde distintas tecnologías corporales y herramientas etnográficas se transforman entre sí en sus relaciones de interioridad. La investigación, iniciada en 2020, incluyó presentaciones escénicas esporádicas hasta 2022, entrevistas realizadas en 2023 y continúa desarrollándose en la actualidad.

La metodología se desplegó en dos fases interconectadas. En la primera, se desarrolló un laboratorio interdisciplinario que integró tres tecnologías corporales: la danza contemporánea, el Kundalini yoga y la performance. Este espacio funcionó como un ecosistema de relaciones dinámicas, donde las técnicas corporales se entrelazaron para explorar y abrir el cuerpo como territorio de experiencia y subjetivación. El grupo estuvo conformado por cinco bailarines e intérpretes profesionales con destacada trayectoria, tanto en el elenco institucional como en el campo coreográfico: Vilmedis Cobas, Camila Enríquez, Christian Masabanda, Franklin Mena y Catalina Villagómez. Su participación como co-creadores y su decisión de renunciar al anonimato refuerzan la naturaleza horizontal del proceso y reconocen la agencia de cada voz en la construcción del conocimiento.

El proceso de verbalización fue fundamental en esta primera etapa. Después de cada sesión de ensayo, se realizaron intensos procesos de conversación y análisis que funcionaron como grupos focales, donde la palabra y el cuerpo se entretajeron en un mismo flujo, articulando experiencias sensibles y reflexiones sobre la transformación del movimiento en relación con la sociedad, la política y la vida. Se articularon las vivencias individuales con las dinámicas grupales, lo que permitió identificar las transformaciones compartidas que emergieron del proceso creativo. Los espacios de trabajo o ensayos se configuraron como modos de correspondencia (Ingold), donde el diálogo intenso complementó el conocimiento encarnado, facilitando la construcción de categorías analíticas que dieron cuenta de las prácticas colaborativas, la resignificación del cuerpo y la transformación de las convenciones escénicas. La interacción entre cuerpo y palabra permitió codificar la información emergente y establecer categorías de análisis que dieron cuenta de los desplazamientos experimentados.

En la segunda fase, se realizaron entrevistas abiertas a cada participante para profundizar en las transformaciones individuales y colectivas vividas durante el proceso. Las preguntas se organizaron en torno a seis ejes: el emplazamiento institucional (¿cómo percibes la transformación de la danza en relación con la CNDE?), la etnografía y creación artística (¿cómo se articula tu experiencia personal con la creación de la obra?), el cuerpo individual y colectivo (¿cómo viviste la integración del yoga en tu movimiento y en el trabajo grupal?), el espacio de ensayo como ecosistema (¿cómo se generó conocimiento y conciencia en el espacio del ensayo?), la emanación

del movimiento a través del Kundalini yoga (¿qué transformaciones experimentaste en tu cuerpo y respiración?), y la acción política del arte (¿cómo percibes la relación entre el proceso y su sentido político?). Estas entrevistas ofrecieron un panorama cualitativo sobre las tensiones, resistencias y aperturas que surgieron del proceso de creación.

Desde una perspectiva autoetnográfica, mi lugar como creadora e investigadora estuvo atravesado por la experiencia encarnada del proceso, nutrida por una trayectoria que conjuga la danza contemporánea, el arte de acción y el Kundalini yoga. Como señala Trastoy, “la auto-referencialidad en tanto traducción del teatrista/investigador opera como reescritura que desplaza el sentido” (842); de allí, mi práctica se articuló como un acto de observación crítica y participación activa y limitada a la vez, enriquecida por una formación interdisciplinaria artística y académica. La inmersión en el laboratorio y en los espacios de reflexión permitió documentar cómo las decisiones metodológicas y estéticas emergían desde la experiencia colectiva, dando lugar a nuevos modos de pensar y habitar el movimiento. Esta aproximación se fundamenta en mi experiencia de más de tres décadas en danza, diecisiete años como instructora de Kundalini yoga y mi trabajo desde 2005 en la plataforma Sujeta a Cambios, donde confluyen mis intereses artísticos y etnográficos.

La transformación de las prácticas institucionales de la danza a través de metodologías colaborativas y horizontales

Por una parte, la propuesta inicial planteaba que el tiempo de cuarentena por la pandemia había trastocado la vida social y pública al cambiar de forma profunda la experiencia íntima y poniendo en relevancia la necesidad de pensar lo común en lo relativo al cuidado de sí mismo y de los otros. Por ello, se propuso un proyecto de creación en torno al valor de la vida en relación con el cuidado y con el bien común, con la intención de reconocer las formas en que somos totalmente dependientes del cuidado de los demás. Fue una apuesta política de solidaridad, una manera de comunión que surgió como un principio de sobrevivencia y se convirtió en reconocimiento sobre la responsabilidad que tenemos los unos hacia los otros (Garcés 30).

Ello requirió de un modo de trabajo que sostuviera los procesos y transformara las prácticas institucionales de montaje escénico. Se abrió la necesidad de desarrollar un método de labor conjunta que construyera espacios de diálogo y consenso, donde las decisiones se tomaran mancomunadamente. Esto representó una desterritorialización (DeLanda 22) de ciertas restricciones habituales al proponer a los bailarines explorar nuevas formas de búsqueda y expresión en la heterogeneidad. Así, el discurso, la imaginación, la corporalidad de cada integrante estuvieron vinculados estrechamente con la experimentación, con la exploración, sin una dirección preconcebida. Si bien puede sentirse muy caótico y sin rumbo, la composición inmediata del movimiento mediante la improvisación se torna no solo en materia de laboratorio, sino en la ejecución del pensamiento en movimiento, que fue concretando su rumbo en decisiones compartidas.

Existe una figura que ha permanecido arraigada en estructuras patriarcales: la del director o coreógrafo, que establece un modo jerarquizado de producción extractivista. Este modelo no solo extrae los recursos físicos y emocionales de los bailarines en procesos de improvisación, sino que también se apropia de la composición del movimiento, la invención y la fantasía. Así, las creaciones se capitalizan bajo la autoridad del director



Figura 1. Forma de trabajo para entrenamiento y diálogo. ¿Cómo abrazo la singularidad propia y de los demás? CNDE (2020). Foto: Gonzalo Guaña.

coreográfico, invisibilizando la contribución colectiva. Para transformar la jerarquía, se estableció una forma circular de iniciar y cerrar las sesiones de exploración, generar una dinámica de correspondencia (Ingold 219) en la interacción visual y la escucha de la diferencia de las perspectivas. El desarrollo de esta dinámica circular de reflexión y decisión no siempre fue fácil, ni estuvo exenta de conflictos y, a pesar de que tomaba mucho tiempo de ensayo, fue muy importante para el ejercicio de resolución de problemas complejos.

De esta manera, el espacio de ensayo se convirtió en un entorno complejo de generación de sentidos comunes que impulsaron tanto el movimiento como las decisiones coreográficas. El rol del coreógrafo dejó de ser la única fuente autorizada, abriendo espacio a la riqueza poética individual que converge en lo colectivo y da forma al pensamiento bailado. Para Catalina Villagómez fue así la experiencia:

Se rompe con esta figura más vertical para desarrollar ese tipo de procesos de colaboración colectiva. Entonces, sí, como que esas cosas enriquecen mucho y permiten sobre todo ese aspecto creativo. Permite crecer, porque a veces, se queda limitado. Yo creo que esto permite sobre todo lanzar cosas, arriesgarse. Cosas que uno no se arriesgaría normalmente en lo tradicional, en lo acostumbrado².

Esta transformación de la dinámica dentro del proceso creativo en la CNDE desafía las estructuras jerárquicas en que el coreógrafo históricamente ha sido, y sigue siendo, la autoridad central. La ruptura de este modelo extractivista permitió redistribuir el poder, legitimando las voces de los intérpretes y posibilitando su participación como co-creadores. Esta democratización generó un espacio de confianza donde los bailarines, al aportar sus experiencias y emociones, pudieron

² Catalina Villagómez. Entrevista por Zoom, conducida por Valeria Andrade Proaño. 27 junio 2023.

arriesgarse, explorar y expandir los límites del proceso coreográfico, creando un diálogo entre el individuo, el grupo y el contexto. Este enfoque horizontal no solo resignificó el ensayo como un territorio de cuidado y creación compartida, sino que también transformó la autopercepción de los intérpretes, consolidando sus participaciones en tanto aportes y dotando al proceso de ensayo de un carácter relacional.

La creación colectiva se encuentra en constante movimiento de la emoción, la sensación y el pensamiento, moldeando los anhelos compartidos. Estos deseos son la expresión de un deseo transindividual nacido de la conjunción de las energías. El espacio de ensayo es un momento delicado de abandono de los límites personales, en el que se entrelazan los inconscientes; la dirección se convierte en un canal que integra la diversidad y da soporte a la experimentación en el momento presente que es, a la vez, producto de un trayecto colectivo. Franklin Mena aporta con la descripción de su experiencia:

Se cerraba la puerta, quedito, suavcito, pero nunca se echaba llave; y eso era importante, porque si nunca se echaba llave, si nunca se lo sellaba, y nunca se daba por hecho la frase o el momento, se podía entrar y salir. Se podía transitar, transformar, quedarse, mirar para adentro o mirar para atrás, en esa puerta sin cerrar. No como un acto de irresponsabilidad, ni como un quememportismo, sino más bien como darle vida. Desde ahí, yo ya tenía decisiones sobre mis momentos y sobre incluso mi desplazamiento. Mi desplazamiento, porque, y ahí muy oportuno el título, *Desplazamientos*, porque éramos varias personas en varios contextos, sentidos y dimensiones. Pero también porque los desplazamientos míos, entre una función y otra, eran plurales, no eran iguales³.

La posibilidad de transformación constante permite que se construya un territorio relacional y vivo, abierto a la improvisación, el tránsito y el cambio. Los intérpretes adquieren agencia sobre su propio desplazamiento, tanto físico como simbólico, en un acto de autonomía creativa. No sellar el proceso, no cristalizar la obra en una forma única o acabada, permite que cada función sea una travesía plural y singular que indisciplina la percepción. En este flujo, la práctica dancística deja de ser un acto mecánico y se transforma en un proceso de vida, donde el intérprete no solo ejecuta, sino que habita y decide en cada instante, resignificando su cuerpo y su relación con el tiempo y el espacio. El hacer en conjunto fortalece el compromiso emocional de los creadores, cuyo trabajo

³ Franklin Mena. Entrevista por Zoom, conducida por Valeria Andrade Proaño, 30 junio 2023.

trasciende la esfera laboral, convirtiendo la comunidad en un espacio donde se forjan vínculos afectivos y se comparten experiencias profundas. Se consolida una red de contención abierta a la inventiva, donde la inteligencia, la intuición y el conocimiento de cada intérprete son parte activa en las decisiones coreográficas en cada momento.

El ensamblaje de técnicas corporales con herramientas reflexivas como motores de creación y pensamiento

Etnografía encarnada

El cuerpo es el laboratorio donde aterriza la palabra anclando en la materia un pensamiento. Las palabras que en un momento están dentro de la mente, se encarnan en las vivencias corporales. De la información encarnada emana el movimiento y la acción, no como traducción, porque aquí no interesa que la danza ilustre un discurso, sino como el pensamiento puesto en movimiento. El ejercicio del habla crítico se torna un pilar en el proceso indagatorio que da forma al conocimiento a través de conceptos bailados, de pensamientos movientes. La materialidad del cuerpo, a través de su sistema nervioso, emite impulsos eléctricos que movilizan no solo su carnalidad, sino que liberan información con su energía, creando una fuerza que encuentra otros cuerpos y abre el espacio sensible del acontecimiento convivial (Dubatti 47).

La palabra, en el espacio de ensayo, emerge como una herramienta crítica y performativa que reconfigura el cuerpo social, desplazando las dinámicas tradicionales en lo que Sklar denomina una relación kinestésica entre movimiento y significado, donde el conocimiento cultural está encarnado en el movimiento y no puede entenderse sin experimentarse (7). En esta dinámica, la palabra no opera de manera aislada, sino que surge como un gesto de correspondencia, donde el hablar y el escuchar se inscriben en un diálogo colectivo entre los intérpretes, el grupo y el contexto compartido. De esta manera, el acto de verbalizar en el ensayo no solo da cuenta de las experiencias individuales, sino que también teje nuevas formas de conocimiento encarnado, donde el cuerpo y la palabra se entrelazan como un lenguaje vivo, poético, que transforma el espacio escénico en un territorio político. Christian Masabanda plantea:

La capacidad performativa de la palabra era como dejar de pensar el yo, para pensar en el nosotros. Eso configuró el cuerpo social desde la pluralidad, desde el nosotros como humanidad, nosotros como contexto [...]. Para mí, la palabra fue fundamental, además de un ejercicio político, porque era devolver la voz al cuerpo del bailarín. En los espacios de danza, en los entrenamientos convencionales, no se habla, no se da la palabra ni la voz⁴.

⁴ Christian Masabanda. Entrevista por Zoom, conducida por Valeria Andrade Proaño, 14 marzo 2023.

La dimensión política del uso de la palabra se expresa en su capacidad de generar pluralidad y de configurar un nosotros compartido, un cuerpo social que reconoce su humanidad y su contexto común (Butler 16). El acto de hablar no es únicamente un ejercicio de verbalización, sino que se convierte en un medio para habitar el proceso creativo, permitiendo que el pensamiento se mueva en conjunto con el cuerpo y que el conocimiento emerja desde la interacción. Así, se cuestiona la disociación histórica entre cuerpo y palabra en la danza académica occidental, donde la voz del bailarín ha sido excluida del proceso creativo. Al integrar la palabra como un elemento performativo y encarnado, se rompe con la tradición de la danza como mera técnica y se reconoce el cuerpo en su integralidad: como portador de voces, memorias y discursos que no solo se bailan, sino que también se hablan. Camila Enríquez plantea:

La palabra hacía que otra vez vuelva a ser tejido; me encantó, estábamos hablando para hacer coreografías. Era otro tipo de arraigo, porque a veces siento que el movimiento es súper abstracto y qué lindo me muevo y mi sensación interior, o qué cool el virtuosismo, pero es muy abstracto. Entonces, la palabra hacía este espacio de pensar sobre esto que nos cruza, sobre estas ideas, conflictos, sensaciones. La palabra bajaba todo lo que nos cruzaba y todo ese material reflexivo, emocional, que nos pasaba, podíamos ponerlo ahí también en movimiento⁵.

La palabra en tanto eje articulador dentro del proceso creativo abre el material emocional anclando lo abstracto del movimiento en un pensamiento encarnado. El tejido que construye el habla da arraigo a las sensaciones efímeras y abstractas que se producen en la danza. El poder de la performatividad no se detiene en la palabra hablada, sino que incluye aquellos actos mediante los cuales una condición común se vuelve visible y puede ser nombrada, lo que forma las bases de reivindicaciones políticas (Butler 16). La palabra, en este caso, no solo nombra, sino que actúa como un vehículo político y relacional que fortalece el sentido compartido y colectivo de las pluralidades humanas que reclaman presencia. La performatividad de la palabra configura un espacio de presencia y agencia.

⁵ Camila Enríquez. Entrevista por Zoom, conducida por Valeria Andrade Proaño, 27 junio 2023.



Figura 2. Ensayo de *Regalos: ¿Cómo se cultiva la cotidianidad para que podamos ser?* CNDE. (2020). Foto: David Padilla.

La verbalización de contenidos en el espacio de ensayo se constituye como un eje central que permite a los intérpretes problematizar su práctica y resignificar sus experiencias dancísticas. Al incorporar la autoetnografía, se facilita la creación de un saber encarnado que no solo surge del cuerpo en movimiento, sino también de la capacidad de expresar y dialogar sobre los sentidos que emergen en el proceso. De este modo, la palabra activa una dimensión crítica que rompe con la subordinación del bailarín a la técnica, posicionándolo como un sujeto que piensa, siente y transforma el movimiento en un acto relacional y poético que potencia el intercambio de perspectivas y genera un conocimiento compartido que articula lo individual y lo colectivo.

Emanación del movimiento

En el ámbito de la danza contemporánea, los procesos de entrenamiento suelen estar profundamente ligados a estilos técnicos corporales específicos que condicionan tanto la ejecución como la percepción del movimiento. Estas técnicas, como señala Islas (54), configuran cuerpos entrenados que responden a exigencias coreográficas precisas, consolidando un lenguaje corporal codificado y repetible. En esta investigación, se propone un desplazamiento metodológico al integrar el Kundalini yoga como tecnología somática y herramienta complementaria a la formación dancística tradicional. Esta práctica, difundida en Occidente por Yogi Bhanjan en la década de 1960 y expandida a través de la organización 3HO (Healthy, Happy & Holy Organization), ofrece un enfoque centrado en la respiración consciente, la meditación y la activación energética del cuerpo, elementos que permiten desarticular patrones físicos habituales y abrir nuevas posibilidades para la creación de movimiento.

Es necesario señalar que, si bien existen en la actualidad críticas y cuestionamientos sobre las prácticas y la figura de Yogi Bhanjan, este estudio se circunscribe únicamente a los usos metodológicos del Kundalini yoga como herramienta de exploración mental y corporal. En este contexto, la práctica es adoptada no como un acto espiritual o doctrinal, sino como una tecnología somática que facilita la percepción kinestésica y potencia la conexión encarnada del intérprete con su cuerpo. La integración del Kundalini yoga en el proceso creativo de *Desplazamientos* permite profundizar en una escucha sensorial y energética, donde la respiración y la atención plena actúan

como catalizadores para la emanación del movimiento y generan un lenguaje más intuitivo, espontáneo y relacional que trasciende las convenciones técnicas de la danza académica.

La práctica del Kundalini yoga se desarrolla a través de kriyas, secuencias estructuradas que combinan posturas corporales (asanas), respiración (pranayamas), posturas de manos (mudras), sonidos (mantras), cierres (bandhas), enfoque de ojos (drishti) y períodos de relajación (shavasana) para alcanzar un estado físico y mental específico (3HO). Estas kriyas, al ejecutarse con precisión y regularidad, permiten movilizar transformaciones rápidas y profundas en la conciencia, facilitando una conexión ampliada con el cuerpo, el tiempo y el espacio. Con una práctica sostenida, se desarrolla una escucha profunda y atención plena que activan los canales energéticos y el sistema nervioso, y generan una sincronización entre el movimiento y la respiración. Aunque inicialmente puede sentirse incómodo, con el tiempo la práctica revela un estado de coordinación corporal y expansión perceptiva, y promueve una transformación integral.



Figura 3-4. Ensayo. CNDE (2020). Foto: Valeria Andrade.

Aquí, se integra el concepto de Nancy sobre el “hacer-en-el-someterse” (en Ingold 202-203), donde el acto de hacer no se traduce simplemente desde una idea mental a una manifestación en el mundo físico, sino que ambos, la concepción y la acción, emergen simultáneamente en el acto de creación. La fusión del yoga con la improvisación abre un estado de vínculo con el flujo subconsciente del cual emana el movimiento. La emanación del movimiento se plantea como flujo indeterminado del pensamiento, que se manifiesta en el someterse al presente, sin artificio ni intención. No da forma a sentidos explícitos, sino a efectos estéticos-sensoriales que tensan la percepción convencional, reorganizando, a la vez, la mirada de la danza y transformando sentidos estético-escénicos preestablecidos, que integran lo individual y lo colectivo en un campo de atención compartida. Estas conexiones proporcionan vías para acceder a la creatividad desde un nivel muy profundo que contribuye con formas inéditas de vivir el movimiento en estado de presencia plena, donde las formas emergen y se transforman en un lenguaje vivo, presente y creativo. Así lo plantea Camila Enríquez:

Para mí fue algo muy fuerte, porque energéticamente se mueven un montón de cosas;

o sea, no podemos decir que somos solo algo físico. Era un trabajo energético bien

potente, hay hilos que ni siquiera nosotros alcanzamos a entenderlos [...]. Yo sentí que entrábamos en un estado, más que de una fisicalidad. Entonces, a partir de eso, surgían las cosas, y era súper profundo, era un tejido muy tridimensionalidad. Muy tridimensional es la coreografía, porque cuando pienso cómo estaba dispuesto el espacio, había un tejido invisible entre nosotros que hacía que la atención estuviera muy, muy fina. Si aquí se mueve el uno, acá algo pasaba, había una conexión muy profunda entre todos. No era de repetir y no era igual, sino era una cosa de atención, de profundidad, de estar en un estado⁶.

La práctica del Kundalini yoga genera un campo energético colectivo que trasciende la suma de individualidades y teje un entramado multidimensional donde cada microdesplazamiento, respiración y gesto resuena en el espacio, creando una matriz viviente de interrelaciones. Este campo actúa como un contenedor invisible, pero palpable, que potencia las conexiones entre los participantes provocando una transformación en la percepción habitual del movimiento más allá de los parámetros técnicos tradicionales. Se activa así un proceso de escucha somática donde el cuerpo deviene un receptor sensible que experimenta y dialoga simultáneamente con otros cuerpos y con el espacio circundante, convirtiendo cada tejido en antena de información sutilmente codificada. Es este estado de atención expandida y afinada, este habitar pleno del presente, lo que permite que el movimiento emane como un acontecimiento espontáneo, pero no arbitrario, como respuesta orgánica a la red de resonancias entre los cuerpos, revelando dimensiones poéticas inexploradas y catalizando transformaciones que trascienden los límites de la racionalidad coreográfica convencional.

De este modo, el movimiento se convierte en una emanación presente, un flujo “indeterminado, indeterminable, que solo existirá cuando haya sido hecho [...] esa cosa que nadie espera, ni siquiera usted, esa cosa improbable” (Ingold 202-203). En ese estado, emergen las formas sin artificio. Vilmedis Cobas lo vive así:

⁶ Camila Enríquez. Entrevista por Zoom, conducida por Valeria Andrade Proaño, 27 junio 2023.



Figura 5. Vilmedis Cobas. Figura 6. Christian Masabanda. Ensayo. CNDE (2020). Foto: Valeria Andrade.

Entonces, sí, yo pienso que compenetrarse con el yoga te transporta a otro lugar, te permite ser más cuerpo, te permite ser más alma, te permite ser más sangre; porque eso es lo que pasa, empieza a fluir todo dentro de ti, como un círculo. La circulación sanguínea va dando vueltas y vueltas, y te va transportando. Según tú vas cargando esa energía que te provoca el yoga, se te abre todo un campo, es como una explosión, sutil⁷.

Este viaje hacia las profundidades de la conciencia propicia transformaciones tanto en la mente como en el cuerpo, a través de kriyas y meditaciones que son meticulosamente específicas. Las secuencias de movimiento y respiración, diseñadas para activar el sistema nervioso y glandular, se enfocan en generar y organizar la energía vital con el propósito de alcanzar elevados estados de conciencia. Como resultado, no solo preparan el cuerpo para desafíos físicos, sino que también nutren el aspecto consciente al liberar tensiones impresas en el cuerpo que dan fuerza a la emanación del movimiento. Se construye un estado individual que hace alianza con los otros a través de las redes energéticas que sostienen el grupo como un magma del que emergen formas. Según Franklin Mena:

⁷ Vilmedis Cobas. Entrevista por Zoom, conducida por Valeria Andrade Proaño, 22 junio 2023.



Figura 7. Franklin Mena y Catalina Villagómez. Figura 8. Camila Enríquez. Ensayo. CNDE (2020).
Foto: Valeria Andrade.

El yoga, en este trabajo de *Desplazamientos*, no podría decir que resonó, sino que es parte de este proceso en sí mismo [...] abrimos la percepción interna, esa conciencia sobre lo que nos acontece internamente en el cuerpo, y la energía pulsante que va desarrollando. Luego, se va expandiendo, expandiendo, expandiendo, expandiendo. Digamos que es difícil, porque no quiero elevarlo como si tan solo hubiera la sensación, porque sí había fisicalidad. Lo que no había era artificio, pero fisicalidad sí había. Y no es que me olvidaba sobre la forma en cómo me movía, o cómo debería moverme, sino que mi compartir escénico con el público y mis compañeros de montaje se sostenía de algo muy potente, que era la energía mía anclada a un grupo.

Se revela cómo la práctica del yoga y la meditación desbloquea un estado profundo de conexión corporal y energética, donde la respiración y el flujo interno del cuerpo actúan como detonantes de memorias y percepciones antes inaccesibles. Al afirmar “te permite ser más cuerpo, te permite ser más alma”, el entrevistado describe un proceso en el que el cuerpo se convierte en un canal de experiencias y recuerdos, que reorganiza las capas de conciencia y desborda los límites de la percepción física, que deviene “hacer lo que se escapa de usted” (Ingold 203). Así, la creación no surge de una intención premeditada, sino que emerge espontáneamente desde un campo de afectividad y memoria. El movimiento y la respiración funcionan como puentes entre lo consciente y lo inconsciente, permitiendo que lo íntimo y lo oculto se manifiesten en el presente. De esta manera, este proceso no solo reorganiza las sensaciones individuales, sino que también despliega una poética de la presencia en la que el cuerpo y la energía se transforman en materia creativa.

El ensamblaje de tecnologías corporales y etnográficas en este proceso potencia la creación de un lenguaje vivo que desborda las estructuras convencionales de la danza. La integración del Kundalini yoga, con sus kriyas y meditaciones, no solo despierta un movimiento espontáneo, sino

que activa una escucha profunda del cuerpo, donde la energía fluye como un tejido invisible que conecta al grupo en un estado de atención compartida. Las herramientas reflexivas, como la autoobservación crítica y los diálogos colectivos, permiten documentar cómo estas experiencias transforman tanto la práctica dancística como la percepción de los intérpretes sobre sí mismos y el entorno. El cuerpo deviene así un territorio de exploración que articula lo físico, lo energético y lo relacional, generando un conocimiento encarnado que se manifiesta en el instante presente. Este ensamblaje sostiene una práctica que entreteje lo individual y lo colectivo, proponiendo una poética del movimiento que se nutre del flujo constante entre acción, pensamiento y presencia.

Desplazamientos de las convenciones escénicas

El dispositivo coreográfico se configura como una travesía concéntrica, donde el movimiento surge de la respiración como espacio íntimo, expandiéndose hacia lo intersubjetivo del entorno colectivo y, finalmente, hacia el contexto institucional y cultural. A diferencia de una coreografía convencional con una estructura fija, este enfoque propone un bucle en constante invención, donde cada movimiento se recrea en el presente, donde “el sentido y la forma emergen de la interacción entre cuerpos y contexto” (Fischer-Lichte 283). El significado, por tanto, no preexiste, sino que se manifiesta en la relación viva y efímera del acontecimiento. La realización escénica rompe con las convenciones coreográficas tradicionales, que “imponen una organización predefinida del cuerpo y su relación con el espacio” (Islas 54). En lugar de restringir al intérprete a una ejecución técnica, la coreografía se abre a una exploración dinámica, donde la improvisación y la creación inmediata invitan tanto a bailarines como al público a participar en un proceso abierto. Así, el dispositivo coreográfico deviene en un espacio relacional que le permite al movimiento emanar como un acontecimiento, transformando la práctica dancística en un acto performativo que articula lo individual y lo colectivo.

El acontecer no se cierra de manera definitiva, la creación es viva y está en constante cambio, ofreciendo al público un recorrido único en cada ocasión. Los espectadores estuvieron inmersos dentro la acción escénica, porque se rompió el espacio, no había la caja negra, por lo tanto, tampoco la cuarta pared. Camila Enríquez, relata:

Era como que todos estábamos ahí inmersos, todos observándonos, no había esta sensación de mostrar esta cosa del frente, esta cosa plana de hacer el movimiento así, para que me vean lindo. Era tridimensional, como de todos lados, y no solamente en relación con el espacio, sino que ellos, el público, también estaban en peligro. En ese sentido, estaban en el escenario, y así como nosotros estábamos acechados por su

mirada, nosotros también les acechábamos a ellos con nuestro movimiento y nuestra presencia. Entonces, se podía sentir ese nerviosismo de estar ahí cerca⁸.

La ruptura de la cuarta pared transforma el espacio en un bucle autopoético tridimensional, desdibujando los límites entre escenario y audiencia, lo que provoca una copresencialidad activa en la que ambos se acechan y afectan: “los cuerpos presentes se influyen y transforman mutuamente, generando significados en el instante mismo” (Fischer-Lichte 283). Esta interacción revela un proceso en el que la danza no solo ocupa el espacio físico, sino que también modifica las relaciones de poder y percepción, situando al público en un estado de incertidumbre y vulnerabilidad. El intérprete, por su parte, recupera su agencia al involucrar su presencia como un acto consciente, interpelando al espectador y rompiendo la pasividad tradicional. Como plantea Sklar (7), el movimiento encarna y despliega un conocimiento relacional, donde el cuerpo del bailarín se convierte en un puente entre el acto performativo y el contexto social que lo enmarca. Se revela cómo la coreografía cuestiona las convenciones escénicas generando un espacio dinámico que intensifica la percepción colectiva al reformular las relaciones entre cuerpo, mirada y espacio. Christian Masabanda describe:

Cuando yo abría los ojos, no era como que encontraba una cara de asombro, de felicidad, sino una cara de introspección también, habitando sus propias preguntas (qué están haciendo, qué es esto, estás conmigo, estás bailando para ti, qué rol cumplo yo aquí contigo, qué tengo que hacer, tengo que verte). Pero no era una mirada juzgadora, sino una mirada de extrañamiento, como cuando juntos nos encontrábamos en eso, era como entrar a la profundidad de esas mismas inquietudes⁹.

⁸ Camila Enríquez. Entrevista por Zoom, conducida por Valeria Andrade Proaño, 27 junio 2023.

⁹ Christian Masabanda. Entrevista por Zoom, conducida por Valeria Andrade Proaño, 14 marzo 2023.

Se abre un espacio de encuentro en el que intérpretes y público comparten un estado de extrañamiento y exploración mutua. En lugar de limitarse a observar pasivamente, el espectador se ve interpelado por su rol en la escena: habita preguntas y co-crea significados en el presente a través de un proceso de transformación mutua. La mirada no busca juzgar ni definir, sino que actúa como un espejo, disolviendo la distancia entre quien actúa y



Figura 9. Vilmedis Cobas y Catalina Villagómez. Presentación. CNDE (2020). Foto: Milena Rodríguez.

quien presencia. Esta correspondencia relacional reconfigura el escenario convirtiéndolo en un territorio compartido donde se indisciplinan las expectativas en relación con la mirada de la danza y emergen nuevas formas de presencia y participación. Según Vilmedis Cobas, esta ruptura de la cuarta pared marcó un inicio poderoso y significativo que integraba directamente al público en la acción:

Es como una geografía que no se puede describir, que no se puede precisar. Sin embargo, tú sabes dónde estás y adónde tienes que ir, adónde tienes que llegar, lo que no sabes es cómo vas a llegar allí [...] cuando abres los ojos, obviamente, chocas con el ambiente general, con los demás; aunque la palabra no es chocar, la palabra es ubicarte [...] al abrir los ojos, se empieza a compartir. Eso es lo que hacíamos, compartir¹⁰.

La geografía viva y relacional permite la deriva y la improvisación como motores que guían la creación instantánea y mutan los ritmos colectivos. Al abrir los ojos y ubicarse en relación con los demás, los intérpretes se orientan en un entramado sensorial que produce un lenguaje tácito compartido, donde la presencia del otro –público o intérprete– afecta y modifica el evento en tiempo real. No es una coreografía para ver, sino para experimentar cuando los cuerpos se relacionan con el espacio y los demás a través de un proceso de atención mutua y de escucha energética. La coreografía se despliega como una deriva donde el movimiento, la percepción y la

¹⁰ Vilmedis Cobas. Entrevista por Zoom, conducida por Valeria Andrade Proaño, 22 junio 2023.

interacción producen una experiencia sensorial de conexión colectiva. Al desarrollar la intervención en todo el espacio, se elabora una geografía móvil en donde el público no se sienta a entretenerse desde lejos, sino que está inmerso en la creación instantánea. Los espectadores son participantes de la deriva y también se conectan, necesariamente, con una escucha energética. Las personas amplían la creación, mutan los ritmos implícitos, crean un lenguaje tácito y una sensación compartida. Franklin Mena plantea que la sensibilidad frente al otro es clave para acercarse al espectador y transformarlo en un compañero:

Esa es una satisfacción, que el público se comprometa es muy agradable porque son más compañeros en la obra. El espectador toma el estatus de compañero. No es el espectador que se atreve, no. Es chévere un espectador que se atreve. Pero me parece que también podríamos hacer una distinción entre el espectador que se convierte en un compañero. Puede ser eso. Entonces, bacán poder sentir y apreciar eso. Con el espectador. A lo que me refiero, funciona en términos de la conexión, de que el espectador es un compañero más en escena¹¹.

La participación del público en el dispositivo coreográfico se transforma también en una práctica de correspondencia (Ingold 219). La ruptura de las jerarquías tradicionales entre intérprete y espectador desplaza a la audiencia hacia un rol de compañero, donde la presencia ya no es pasiva, sino que participa en la co-creación del acontecimiento. Desde esta perspectiva, el público no observa, sino que habita el espacio compartido, afectándolo y siendo afectado en un proceso relacional y dinámico.



Figura 10-11. Presentación. CNDE (2020). Fotos: Gonzalo Guaña.

Este desplazamiento convierte la espectacularidad en un intercambio de miradas, energías y significados que emergen en el bucle autopoiético, donde la coreografía ya no es una estructura

¹¹ Franklin Mena. Entrevista por Zoom, conducida por Valeria Andrade Proaño, 30 junio 2023.

fija, sino un espacio en constante transformación (Fischer-Lichte 283). Cada microrelación activa y muta el acontecimiento, convirtiendo a los espectadores en co-creadores del tejido escénico. La puesta en escena, entonces, deja de representar y pasa a acontecer, explorando las potencialidades de la vida y las conexiones que se generan en ese instante irreplicable, donde las barreras entre cuerpo, contexto y público se diluyen para dar lugar a un territorio común de implicación, reflexión y presencia compartida.

Conclusiones

Los investigadores-creadores enfrentan la peculiaridad de sus proyectos, que cruzan dos campos profesionales que antes estaban separados. La investigación-creación, a la que se refiere este término de reciente empleo, implica ensamblar herramientas codificadas y convencionales tanto en el ámbito de las artes como en el de las ciencias sociales, de manera cada vez más reflexionada. Este modo de transdisciplinar las herramientas permite profundizar en la comprensión de la danza como forma de pensamiento, a la vez que nos ayuda a situar la danza en relación con otras disciplinas y a problematizar sobre las posibles contradicciones que puedan surgir. La investigación en danza implica cuestionar el mundo desde un lugar desacostumbrado, pero necesario: la experiencia encarnada en el movimiento social e históricamente determinada.

El cruce entre arte y antropología desarrolla una forma de pensamiento y de reflexión sobre la vida y la sociedad que no solo se escribe, sino que se baila. Bailar es una manera de pensar que involucra el cuerpo en la producción de conocimiento y significado. Implica entender el fenómeno del impacto de la incorporación de las técnicas corporales a través de los entrenamientos diarios para así reflexionar en palabra y movimiento. Aquí se destaca la importancia de tener tiempo para profundizar la indagación y el espacio que la acoja. Los procesos de ensayo y modos de creación de coreografías estuvieron en relación con la reflexión autoetnográfica sobre los sentidos individuales y colectivos y los significados culturales. De esta manera, la danza no solo se convierte en una forma de expresión artística, sino también en una fuente de conocimiento sobre el mundo y sobre nosotros mismos.

Este estudio demuestra el potencial transformador que emerge del ensamblaje entre tecnologías corporales (Kundalini yoga y danza contemporánea) y metodologías reflexivas en el contexto de la creación escénica en correspondencia. La combinación de movimiento, verbalización y escucha generó un espacio donde lo individual y lo colectivo se entrelazaron, lo que permitió la emergencia de un conocimiento encarnado y compartido. Este enfoque logró tensionar, temporalmente, las estructuras tradicionales de la danza oficial al democratizar los procesos creativos al transformar la figura del coreógrafo y legitimar la agencia de los intérpretes como co-creadores. Se muestra cómo la emanación del movimiento se manifiesta como flujo indeterminado del pensamiento, al conseguir someterse al presente, sin artificio ni intención, sin dar forma a sentidos explícitos, sino a efectos estéticos-sensoriales que tensan la percepción convencional, reorganizando a la vez la mirada de la danza y transformando sentidos estético-escénicos preestablecidos y que integran lo individual y lo colectivo en un campo de atención compartida.

No obstante, es importante reconocer ciertas limitaciones. Desde la perspectiva de Trastoy, la autorreferencialidad del investigador en el proceso creativo puede desplazar sentidos y generar

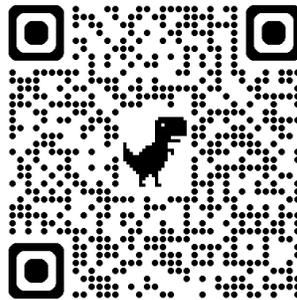
una narrativa que será siempre parcial dentro del proceso. El análisis intenta objetivar pensamientos, afectos, emociones de la investigadora que, en tanto recorte, es una limitación necesaria. A nivel institucional, aunque la investigación en la Compañía Nacional de Danza del Ecuador abrió un espacio crítico y horizontal para los bailarines, las prácticas institucionales no han logrado sostener ni implementar estos métodos de forma permanente. Esto revela la persistencia de modelos jerárquicos y extractivistas, que limitan la continuidad de procesos colaborativos y metodologías más inclusivas en la práctica coreográfica. Como futuras líneas de investigación, se sugiere profundizar en el vínculo entre prácticas corporales y su impacto en la salud mental y el bienestar. Se puede examinar cómo las experiencias escénicas inmersivas y participativas transforman el rol del público desde el análisis de las nuevas dinámicas perceptivas y relacionales que emergen entre artistas y espectadores. Es muy importante profundizar en la fenomenología del sonido, la creación de atmósferas y el ensamblaje de la música en el proceso.

En conclusión, la investigación destaca la importancia de la danza como una forma de producción de conocimiento sensible y político, donde el cuerpo actúa como catalizador y campo para la transformación de percepciones y prácticas. Las contribuciones del proceso de investigación de *Desplazamientos*, desarrollado desde 2020 hasta la actualidad, radican en la creación de un espacio crítico, colaborativo y poético que tensiona y reimagina las prácticas de la danza institucional. A través de la invención de prácticas sensibles se logra transformar la percepción del mundo y generar afectos y conceptos que no solo atraviesan los cuerpos, sino que también configuran acontecimientos disruptivos en el tejido cultural, inaugurando nuevas formas de política corporal. Estas prácticas emergentes y los afectos que movilizan desafían activamente los disciplinamientos establecidos. La disputa, entonces, se centra en los sentidos: materializar un deseo político de reconocernos, de habitar y coexistir en el mundo. Este proceso implica explorar formas de cuidado mutuo y protección de la vida y dignidad del otro mediante dispositivos poéticos que facilitan una experiencia reflexiva compartida.

Referencias

- 3HO. “About Kundalini Yoga”. 3HO International. web. <https://www.3ho.org/more-about-kundalini-yoga/>
- Ariza, Silvia. “De la práctica a la investigación en el arte contemporáneo, producir conocimiento desde la creación”. *Arte, Individuo y Sociedad*. vol.33 no.2, 2021, pp. 537-552. <https://doi.org/10.5209/aris.68916>
- Brandstetter, Gabriele y Klein, Gabriele, eds. *Dance [and] Theory*. Bielfeld: Transcript Verlag. 2012.
- Butler, Judith. *Notes Toward a Performative Theory of Assembly*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 2015. Impreso.
- Compañía Nacional de Danza. <http://www.cnde.gob.ec/>. s.f.
- DeLanda, Manuel. *Teoría de los ensamblajes y complejidad social*. Buenos Aires. Tinta Limón, 2021.
- Delgado, Tania Catalina, Beltrá, Elsa María, Ballesteros, Melissa y Salcedo, Juan Pablo. “La investigación-creación como escenario de convergencia entre modos de generación de conocimiento”. *IconoFacto*. vol.11, no. 17, 2015, pp. 10-28.
- Dubatti, Jorge, ed. *Artistas-investigadoras/es y producción de conocimiento desde la escena: Una filosofía de la praxis teatral*. Lima: Unidad Ejecutora Escuela Nacional Superior de

- Arte Dramático “Guillermo Ugarte Chamorro”. 2020.
https://ensad.edu.pe/descargas/Artistas_investigadoras_DIGITAL.pdf.
- Fischer-Lichte, Erika. *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada. 2011.
- Garcés, Marina. *Un mundo común*. Madrid. Bellaterra. 2013.
- Ingold, Tim. *La vida de las líneas*. Santiago. Universidad Alberto Hurtado. 2018.
- Islas, Hilda. *Esquizoanálisis de la creación coreográfica: Experiencia y subjetividad en el montaje de Las nuevas criaturas*. México. CONACULTA, INBA, Cenedi Danza, CENART. 2006.
- Pentassuglia, Monica. “‘The Art(ist) is present’: Arts-based research perspective in educational research”. *Cogent Education*. vol. 4, no.1, 2017, pp. 1301011.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1301011>.
- Phelan, Helen y Nunan, Mary. “To write or not to write?: The contested nature and role of writing in arts practice research”. *Journal of Research Practice*. vol. 14, no.2, 2018,
- Sánchez Martínez, José Antonio. “In-definiciones: El campo abierto de la investigación en artes”. *Artes, Dance Research Journal*. vol. 12, no.19, 2013, pp. 36-51.
- Sklar, Deidre. “On dance ethnography”. *Dance Research Journal*. vol. 23, no.1, 1991, pp. 6-10.
<https://doi.org/10.2307/1478692>
- Trastoy, Beatriz Alicia. “¿Hacer sin pensar? ¿Pensar sin hacer?: Dos viejos prejuicios en la nueva escena posdramática”. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*. vol. 3, no.3, 2013, pp. 839-358.



Recibido: 28 de junio de 2024
Aceptado: 10 de diciembre de 2024

Entrelazando disciplinas: Un enfoque interdisciplinario sobre la economía creativa y su influencia en los estudios culturales¹

Weaving disciplines: An interdisciplinary approach to the creative economy and its influence on cultural studies

Paulina Cruchett Pastrana²

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO, CHILE. FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN. DOCTORADO EN ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS SOBRE PENSAMIENTO CULTURA Y SOCIEDAD.

 <https://orcid.org/0000-0002-4449-6242>

Resumen. El presente artículo explora la relación entre la economía creativa y los estudios culturales desde una perspectiva interdisciplinaria. El objetivo es analizar el diálogo existente en estas disciplinas con el fin de enriquecer el entendimiento de la generación de conocimiento cultural y económico en la actualidad. La investigación se llevó a cabo mediante una revisión documental de fuentes clave en economía creativa, antropología y estudios culturales, identificando puntos de convergencia que permiten abordar problemas complejos de manera integral. Se subraya la importancia de la antropología cultural para entender la vinculación entre la economía creativa y la cultura, destacando cómo la multi, inter y transdisciplinariedad mejora la comprensión de la dinámica del sector cultural y fomenta el diálogo entre disciplinas que normalmente no interactúan. Su argumento se basa en que el enfoque interdisciplinario facilita una comprensión más profunda de las dinámicas del sector cultural y su potencial para promover el desarrollo económico sostenible. Concluye enfatizando el potencial de la economía creativa y los estudios culturales para enriquecer el diálogo académico y contribuir al entendimiento del impacto cultural y económico de la creatividad y la innovación. Además, se destaca la relevancia de este enfoque interdisciplinario para el desarrollo de políticas públicas que fortalezcan la colaboración entre comunidades locales, el sector académico y los sectores público y privado, y promover así un desarrollo integral y sostenible.

Palabras clave. Economía creativa, Estudios culturales, Antropología cultural, Interdisciplina, Transdisciplinar.

Abstract. This article explores the relationship between the creative economy and cultural studies from an interdisciplinary perspective. The objective is to analyze how the dialogue between these disciplines enhances the understanding of cultural and economic knowledge production in contemporary contexts. The research was conducted through a comprehensive review of key sources in creative economy, anthropology, and cultural studies, identifying points of convergence that facilitate a holistic approach to complex problems. The importance of cultural anthropology is emphasized for understanding the link between the creative economy and culture, highlighting how multi-, inter-, and transdisciplinarity enhance the comprehension of cultural sector dynamics and

¹ Artículo financiado por Beca doctorado nacional ANID, folio: 21220982

² Doctora © en Estudios Interdisciplinarios sobre pensamiento cultura y sociedad. Universidad de Valparaíso. Magíster en Gestión Cultural. Universidad de Chile. Licenciada en Turismo y Cultura y Licenciada en Ciencias en la Administración de Empresas. Universidad de Valparaíso. Mail: paulina.cruchett@postgrado.uv.cl Contribución CRediT (Contributor Roles Taxonomy) Redacción, Escritura, Conceptualización, Investigación, Análisis Formal, Recursos.

encourage dialogue between disciplines that typically do not interact. The argument asserts that an interdisciplinary approach allows for a deeper understanding of the cultural sector's dynamics and its potential to promote sustainable economic development. The article concludes by emphasizing the potential of the creative economy and cultural studies to enrich academic dialogue and contribute to the understanding of the cultural and economic impact of creativity and innovation. Furthermore, it underscores the relevance of this interdisciplinary approach for the development of public policies that strengthen collaboration between local communities, academia, and the public and private sectors, fostering integral and sustainable development.

Keywords. Creative economy, Cultural studies, Cultural anthropology, Interdisciplinarity, Transdisciplinarity.

Introducción

El presente artículo se argumenta a partir de la premisa de que las investigaciones culturales necesitan de una metodología interdisciplinaria con el fin de abordar diversos problemas complejos existentes en la sociedad actual. La cultura, como resultado de diversas prácticas y significados, surgió a partir de diferentes campos de la acción humana, entre ellos el lenguaje, la economía, la política, el arte, la religión, entre otras actividades. De esa manera, estudiar las variadas manifestaciones y prácticas culturales, que abarcan disciplinas como las bellas artes, la artesanía, el diseño y nuevas tecnologías, resulta clave para visibilizar las transformaciones sociales y económicas, dado que estas manifestaciones son ricas en simbolismos e influyen en nuestras subjetividades.

El objetivo de este artículo es explorar la relación existente entre los estudios culturales y la posición de la economía creativa como un enfoque interdisciplinario. Para llevar a cabo este estudio, se considera el lugar de la disciplina de la antropología como un esfuerzo para encontrar la vinculación entre estos campos de estudios. En ese sentido, se espera que el presente trabajo contribuya a comprender el entendimiento entre la economía creativa y la cultura.

La relevancia de identificar el trabajo interdisciplinario entre la economía creativa y los estudios culturales radica en el aporte que realizan los estudios culturales al integrar el sentido crítico, fortaleciendo así el análisis de los procesos culturales contemporáneos. Estos procesos abarcan temáticas que pueden estar ligadas a la identidad, el poder, el patrimonio y la transformación social. Al transformar la economía creativa en un área de estudio, las y los académicos de los estudios culturales pueden acceder a antecedentes relacionados con las brechas de desigualdad y cómo se han desarrollado las políticas públicas que proporcionan directrices para describir el sector y su influencia en el entramado cultural y social, considerando perspectivas económicas.

Adoptar una perspectiva interdisciplinaria mejora la comprensión de las dinámicas de los fenómenos del sector cultural y promueve el diálogo entre disciplinas que normalmente no sostienen una comunicación. Desde disciplinas como la antropología cultural se pueden extraer herramientas teóricas y metodológicas para el análisis del sector, mientras que la economía creativa proporciona un marco a través del cual es posible comprender cómo la creatividad y la innovación contribuyen al valor económico.

En vista de lo anterior, el estudio se llevó a cabo mediante un esfuerzo por identificar interacciones disciplinarias existentes entre la antropología y la economía creativa, con el fin de

comprender cómo estas áreas se vinculan y se pueden enriquecer mutuamente. La metodología empleada en el análisis fue mediante una revisión documental de fuentes clave en economía creativa y estudios culturales, identificando puntos de intersección para abordar el entendimiento de las vinculaciones de los diversos campos observados.

Se profundizó teóricamente en la interdisciplina, la transdisciplina y la multidisciplina, con el objetivo de entender su rol dentro de los estudios culturales y explorar cómo la economía creativa emerge como un área de estudio productiva, en la que la creatividad, la innovación y el capital cultural se entrelazan con el desarrollo económico sostenible.

Para finalizar, se espera que este estudio fomente la creación de conocimiento y la reflexión crítica en el campo de los estudios culturales, enriqueciendo así el ámbito académico y contribuyendo a un mayor entendimiento de la importancia y el impacto de la economía creativa en los estudios culturales y viceversa. Es importante destacar que el conocimiento generado a partir de problemas complejos, tal como son enfrentados por los estudios culturales, principalmente considerando variables territoriales, es clave para el desarrollo de nuevas políticas públicas, al fortalecer en este punto la colaboración entre las comunidades locales, el sector académico, sector público y privado.

Conceptos fundamentales

Origen y definiciones de la economía creativa

En el ensayo de 1936 titulado *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* de Walter Benjamin se sentaron las bases para el concepto de *industria cultural*. En este ensayo, se describieron las condiciones de producción artística en los años treinta, utilizando el cine y la fotografía como ejemplos de herramientas de reproducción del arte que llevaron a la disminución de su *aura* (3). Esto significa que las obras reproducidas perdieron la autenticidad que proviene de su creación original. Benjamin argumentó que la era de la reproductibilidad técnica separó el arte de su base cultural y eliminó su autonomía para siempre (8).

Por otro lado, Adorno, en sus estudios sobre la industria cultural, centró su atención en la autonomía del arte y su dependencia de principios morales, religiosos y culturales. Aunque omitió su origen social, Adorno consideró al arte como una mercancía en la lógica cultural del capitalismo global (Pizarro 12). En sus escritos de 1944, Adorno y Horkheimer describieron cómo los sectores culturales comenzaron a funcionar de manera similar a las empresas capitalistas, adoptando la reproductividad y la estandarización de la producción, pero con una visión pesimista. Argumentaron que la técnica de la industria cultural condujo a la estandarización y a la pérdida del valor de uso del arte (Adorno y Horkheimer 166)

En contraste, en los textos de 1967, Adorno y Morin presentaron una visión más negativa de la industria cultural en el contexto de la cultura de masas estadounidense. Sostuvieron que la industria cultural promovía la dominación y la creación de un engaño que impedía la formación de individuos autónomos (10).

A partir de los años setenta, organismos internacionales comenzaron a adoptar el concepto de *industrias culturales* y lo valoraron por su potencial para generar desarrollo económico. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su informe de 1982, titulado *Industrias culturales: El futuro de la cultura en juego*, definió las

industrias culturales como la producción, la reproducción, la conservación y la difusión de bienes y servicios culturales según criterios industriales y comerciales (*Industrias* 39).

El concepto de *industrias creativas* surgió en el Reino Unido en 1997 y se definió como sectores que requieren creatividad, cualificación y talento, con potencial para generar riqueza y empleo mediante la explotación de los derechos de propiedad intelectual (Throsby 130). Según la UNESCO, en 2010 las industrias culturales y creativas se centran en la producción, reproducción, promoción, difusión y comercialización de bienes, servicios y actividades de contenido cultural, artístico o patrimonial (*Políticas* 15).

El término *economía creativa* fue acuñado por John Howkins en 2001 para destacar la importancia de las ideas y la propiedad intelectual en la generación de beneficios económicos (Howkins 5). En 2004, la United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD) definió la economía creativa como un enfoque basado en recursos creativos que pueden impulsar el crecimiento económico, la generación de ingresos, el empleo y la difusión cultural (4).

Dentro de las últimas versiones de terminologías, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) introdujo el concepto de *economía naranja* en 2013, que se refiere a actividades encadenadas que transforman ideas en bienes y servicios, centrados en la propiedad intelectual. Esto incluye áreas como la investigación, el desarrollo, la innovación, la educación y los derechos de propiedad intelectual (Buitrago y Duque 33).

Durante el último tiempo, la economía creativa se ha convertido en una estrategia de desarrollo internacional promovida por organizaciones como la UNESCO, la UNCTAD y el BID. Se basa en el intercambio de productos y servicios con valores simbólicos (García, “La nueva” 9).

Economía creativa para el desarrollo sostenible

En un entorno cambiante, la forma en que nos acercamos a la cultura está evolucionando, con la tecnología reemplazando gradualmente los métodos tradicionales de producción y difusión cultural y originando cambios significativos en cómo se practica la cultura. Surgen, por ende, nuevas interpretaciones de la cultura, como la propuesta por George Yúdice en 2002, quien definió la cultura como un recurso que contribuye al desarrollo económico y social (23). Esta perspectiva, que también respalda esta investigación, sugiere que la cultura, más allá de ser meramente comercial, tiene un valor agregado significativo. Yúdice argumentó que, dada la rápida globalización, es apropiado considerar la cultura como un recurso que puede aprovecharse para mejorar las condiciones sociales o impulsar el crecimiento económico a través de iniciativas de desarrollo cultural (40).

Esta visión implica analizar la cultura como un recurso desde ángulos sociales, políticos y económicos, promoviendo un enfoque interdisciplinario para su análisis. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) señaló que la cultura ahora se reconoce como un recurso utilizable para “solucionar problemas” y se invierte y gestiona en diversos ámbitos de la vida social, económica y política actual (UNESCO “Cultura”). Por tanto, esta investigación adopta la postura de que la cultura debe considerarse como un recurso.

El rol que ha tomado la economía creativa es integral, puesto que considera aspectos derivados de una relevancia a nivel territorial, social y económica. Se ha transformado en un sector altamente atractivo desde un punto de vista para el desarrollo humano y con la potencialidad de convertirse en una herramienta para el crecimiento sostenible de los países (CNCA 105; Díaz 40; UNCTAD 12; UNESCO, “Año”). Temáticas que trascienden la práctica artística y que tienen un

alcance territorial y con foco humanista incluyen, por ejemplo, las discusiones en torno a la clase creativa, que corresponde a aquellas “personas especializadas en diseño, educación, arte, música y entretenimiento, cuya función económica es crear nuevas ideas, nuevas tecnologías y/o contenido creativo” (Florida 8), o el impacto de las ciudades creativas como nuevo paradigma para la organización urbana (Herrera-Medina *et al.* 20). Esto queda expuesto en lo expresado por Díaz, quien hizo hincapié en el factor humanista del sector creativo-cultural:

En definitiva la Economía Creativa, nos habla de nuevos valores, que afectan a nuevas formas de vivir, de consumir, de producir, [...], entiende la cultura en un sentido mucho más amplio que restringido al sector de las artes o de las industrias culturales y creativas, es la Cultura entendida en un sentido amplio, de “nuevos valores” que tiene que ver con un cambio mucho más profundo que afecta a todo el sistema y que se ha visto inducido por la galopante globalización, los cambios en la comunicación, pero sobre todo, por la profunda crisis mundial que ha afectado a todo el planeta en todos los ámbitos de la vida humana (Díaz 25).

De esta manera, una de las premisas expuestas respecto a la economía creativa se establece en su componente humano, como también en su capacidad de poder ser un puente para la equidad, la superación de la pobreza y la disminución de las brechas de género, entre un sinfín de externalidades positivas. No por menos, el año 2021 fue catalogado como el Año de la Economía Creativa para el Desarrollo Sostenible, en favor del cumplimiento de metas de la Agenda 2030 por la Organización de las Naciones Unidas (UNESCO, “Año”). Este concepto, ya determinado a partir del informe Brundtland en el año 1987, conocido como Nuestro Futuro Común, incluye aspectos que hacen crítica a la sociedad capitalista extractivista responsable de desastres ambientales y que favorecen a la desigualdad de las naciones. En ese sentido, cuando se logra avanzar en los análisis del concepto de *desarrollo* es necesario llegar a lo comunitario, dado que este comprende a la esencia de la humanidad (González y Pereda 143).

Frente a lo anterior, existen diversas expresiones que han colaborado en la consolidación entre el apoyo al desarrollo sostenible y su vinculación con la creación artística en conjunto con las iniciativas culturales desde un punto de vista territorial. Uno de ellos corresponde a los postulados de Erika Méndez, quien expuso que el arte establece un modelo de gestión cultural comunitaria que genera espacios de conveniencia donde se desarrolla la experiencia humana a partir de la interacción sociocultural no horizontal, distinto a lo que establece el sistema económico imperante que es desigual y horizontal (3). En este escenario, la interpretación del arte intenta contemplar las formas artísticas como tejedoras de sentido y sensibilidad, y que promueven la colectividad. Además, tiene la particularidad de poder entenderse a nivel local, nacional o internacional,

complejizándose por variaciones tales como las personas, sus características culturales, la lingüística y sus motivacionales. La relación entre lo estético y lo comunitario, junto con funciones de cohesión social, también es visualizado por Hugo Campos, quien apuntó lo siguiente:

... el arte comunitario, como vector de sentido del concepto de comunidad, nos presenta la verdad epocal de una comunidad semiótica, la belleza, y nos devuelve la humanidad. Asimismo, cumple con funciones de cura, y mediante las formas significantes permite el despliegue del ser de la comunidad en el modo de acontecimientos abiertos por la moción del sentimiento estético (98).

El componente humanista, territorial y su asociación con el desarrollo sostenible hacen que la relación entre la economía creativa y su comunidad se manifieste en la consolidación de un ecosistema creativo, el cual se delimita a partir de los componentes de identificación de quienes forman parte del territorio en el cual se desenvuelve, integrando a la sociedad civil, el sector público y el sector privado, tal como lo describió Conrado Uribe:

Un ecosistema creativo se puede entender como un sistema compuesto por comunidades de organismos, individuos y organizaciones que habitan, trabajan e interactúan en los ámbitos de la creación dentro de un determinado territorio. Los distintos actores o agentes que componen los ecosistemas creativos basan sus prácticas en la propiedad intelectual, aportando valores agregados como la innovación, el conocimiento y la cultura, lo que las ubica dentro de la llamada economía creativa (11).

Es importante seguir con aquellos ejemplos que se han dispuesto principalmente en Latinoamérica, como los *puntos de cultura viva* y sus *arreglos proactivos locales* (APL). Estos se manifiestan a partir de agrupaciones económicas, sociales y políticas que se ubican en un mismo territorio y que se articulan a través de la interacción, la cooperación y el aprendizaje. Es relevante mantener el rumbo del desarrollo sostenible, tal como lo expresó Ana Fonseca en torno al crecimiento:

No vale mucho estimular el crecimiento de sectores que generan ingresos astronómicos a partir de los derechos de propiedad intelectual, si la creación de esa riqueza no se acompaña de una mejor distribución del ingreso, impulsada por una inclusión socioeconómica que aproveche los beneficios simbólicos fundamentales, como los del

acceso democrático, la valoración de la diversidad y el fortalecimiento de la identidad nacional (293).

De esta manera, aproximando la sinergia entre la economía y la cultura desde una óptica en la que el progreso económico no solamente se cifra en indicadores financieros, sino también en la preservación y el fomento de los valores intrínsecos del ámbito creativo, se constituye un elemento primordial para una economía creativa que no solamente busca la prosperidad material, sino que también vela por la riqueza cultural y el bienestar humano. En este marco, el progreso económico se entiende como un proceso en el que la creatividad y la innovación son fundamentales para el desarrollo sostenible, y donde el campo creativo se transforma en un pilar y refugio de valores esenciales, como la identidad, la diversidad y la expresión cultural.

Al profundizar en la intersección de la economía con los estudios culturales, se permite no solo entender sino también valorar cómo el campo creativo se configura como una base sólida para el desarrollo económico, sin que ello conlleve la mercantilización de su esencia. De este modo, la economía creativa se consolida como un campo en el cual la sostenibilidad, la equidad y la humanización del desarrollo no son meros complementos, sino ejes centrales que permiten a las comunidades trascender la dicotomía entre progreso económico y preservación cultural. Es en la armonización de estas esferas donde se revela el auténtico potencial de la economía creativa para edificar un futuro en el que el crecimiento económico y el respeto por los valores culturales se potencian mutuamente, propiciando un desarrollo integral y sostenible.

El dinámico contexto actual exige una aproximación al conocimiento que sobrepase las barreras convencionales de las disciplinas individuales. En este sentido, la economía creativa, cuando se aborda desde los estudios culturales, nos proporciona una perspectiva donde la relación entre distintas áreas del saber es vital para entender la totalidad de los fenómenos socioeconómicos. En este contexto, la interdisciplinariedad se presenta como una herramienta crucial en esta reflexión, ofreciendo un marco en el que la combinación de conocimientos de las ciencias económicas, sociales y humanísticas se fusionan para revelar nuevas dimensiones y potencialidades de desarrollo sostenible.

En virtud de lo anterior, en el siguiente apartado, denominado “Concepto de interdisciplinariedad”, se exploran las definiciones clave para comprender las investigaciones interdisciplinarias, para así revisar posteriormente cómo la colaboración y la integración de disciplinas diversas enriquecen la comprensión de las complejidades inherentes a los estudios de la cultura.

Concepto de interdisciplinariedad

La investigación interdisciplinaria implica un enfoque académico que busca fusionar conocimientos, métodos y perspectivas de diversas disciplinas con el fin de abordar problemas o temas complejos, tal como es señalado por autores como Thompson-Klein (6), que indican que la interdisciplinariedad se define por la integración de múltiples disciplinas, algo esencial para abordar fenómenos culturales complejos. Este enfoque promueve la colaboración y el intercambio de ideas entre expertos de diferentes campos, trascendiendo las limitaciones tradicionales de una

sola disciplina, con el propósito de obtener una comprensión más completa y abarcadora del fenómeno en estudio (Gaetano 153).

El propósito de los estudios interdisciplinarios es lograr la integración de conocimientos y enfoques de distintas disciplinas para abordar problemas complejos, fomentar la colaboración entre campos, promover una comprensión integral de los fenómenos y generar soluciones innovadoras (Celedón 35). Asimismo, busca fortalecer la relación entre los recursos cognitivos y la estructura y desarrollo de la ciencia contemporánea, así como fomentar la dependencia epistémica y la colaboración en la investigación científica (Andersen 1). Los estudios interdisciplinarios se enfocan en resolver problemas que no pueden ser eficazmente abordados desde una sola disciplina especializada. Este enfoque permite una comprensión más profunda y completa de los problemas de investigación y facilita la identificación de soluciones más variadas (Vienni-Baptista 141).

Además, la interdisciplinariedad fomenta la colaboración entre expertos de diversas disciplinas, lo que facilita la conexión de conocimientos, métodos y perspectivas. La combinación de conocimientos y enfoques de diferentes disciplinas puede llevar a soluciones innovadoras y creativas para los problemas, lo que permite reflexionar fuera de los límites disciplinarios habituales y explorar nuevas formas de abordar los desafíos. Al mismo tiempo, busca superar las limitaciones de las disciplinas individuales al ofrecer una visión más amplia y completa de los fenómenos estudiados. Al considerar diversas perspectivas, se pueden apreciar las disparidades y las interconexiones que existen en la realidad. La combinación de conocimientos y enfoques de diferentes disciplinas puede conducir a soluciones innovadoras y creativas para los problemas, brindando así la oportunidad de reflexionar fuera de los límites disciplinarios habituales y explorar nuevas formas de abordar los desafíos (Andersen 7).

En la actualidad, la importancia de los estudios interdisciplinarios radica en su capacidad para abordar problemas complejos y globales, generar conocimientos integrales, promover la innovación y proporcionar soluciones efectivas (Thompson-Klein 8). Los problemas complejos y globales son el resultado de la interacción de múltiples componentes interconectados que operan de manera no lineal y dan lugar a un patrón de comportamiento autoorganizado. Es decir, estos componentes se adaptan y evolucionan en respuesta a los cambios internos y externos (Newell 16). Estos problemas abarcan múltiples facetas y requieren un enfoque multidisciplinario para ser completamente comprendidos y tratados eficazmente (Gaetano 154). Los sistemas complejos pueden abarcar ámbitos como el biológico, el social, el económico, el tecnológico, entre otros. Algunos ejemplos incluyen el cambio climático, la pobreza, la salud pública, el feminismo o la desigualdad, y su estudio demanda un enfoque interdisciplinario para capturar de manera completa su comportamiento y sus patrones de autoorganización.

Además, la integralidad del conocimiento surge del mutuo enriquecimiento entre disciplinas y la producción de un entendimiento más profundo y completo de los fenómenos bajo estudio (Andersen 7). La colaboración en distintos campos, que caracteriza a los estudios interdisciplinarios, estimula la generación de ideas novedosas y creativas, lo que resulta en el desarrollo de avances científicos y tecnológicos. De esta manera, la adopción de nuevas perspectivas y enfoques para abordar problemas podría aumentar las posibilidades de hallar soluciones sólidas y sostenibles.

Uno de tantos ejemplos de la investigación interdisciplinaria aplicada a la comprensión de problemas complejos son los referidos a los estudios culturales o estudios de la cultura, que abordan fenómenos como la globalización y los efectos en la cultura, el consumo y la participación cultural, las relaciones de poder y la hegemonía, la construcción de la identidad, feminismos, entre otros.

Esta aproximación académica se caracteriza por su capacidad para integrar diversas disciplinas en el análisis de fenómenos culturales, reflejando de esta manera la convergencia de métodos y teorías para abordar cuestiones multifacéticas que trascienden los límites de un único campo de estudio.

Cabe destacar que, frecuentemente, se confunde lo que caracteriza a los enfoques multidisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios. Según Thompson-Klein, la distinción clave radica en el nivel de integración e interacción entre las disciplinas y en cómo se abordan los problemas complejos. Un enfoque multidisciplinario consiste en alinear conocimientos de distintas disciplinas paralelamente, sin integrarlos plenamente. Por otro lado, la interdisciplinariedad se define por la fusión y la interacción recíproca entre diferentes campos de estudio. Finalmente, la transdisciplinariedad trasciende las fronteras disciplinarias convencionales para crear nuevos marcos y enfoques en la solución de problemas complejos (6).

Antropología y los estudios de la cultura

A modo de conceptualizar, la definición de cultura, según la UNESCO en 2005, se extiende para incluir los distintivos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales de una sociedad o grupo, lo que abarca desde las artes y la literatura hasta los modos de vida y las tradiciones (*Hacia* 5). Por su parte, Eagleton describió la cultura como un tejido complejo de creencias, costumbres, leyes, ética y comportamientos que son fundamentales y omnipresentes en cualquier sociedad, en la que desempeñan un papel esencial en su evolución y bienestar (14). Clifford Geertz, en su obra *La interpretación de las culturas*, se adentró en la interpretación simbólica y el análisis minucioso de las prácticas culturales, y expuso, en su descripción densa, la búsqueda del significado detrás de las acciones y los comportamientos humanos, interpretando de esta manera el tejido simbólico de la sociedad (19). En paralelo, Roy Wagner, en *La invención de la cultura*, planteó que la cultura se forma tanto por elementos innatos como por aquellos que son artificialmente creados, subrayando con ello que los humanos moldean activamente su entorno cultural (10).

En cuanto a estudios latinoamericanos, en 2002, George Yúdice exploró el papel de la cultura como recurso en la era de la globalización, considerando su impacto en la identidad y la política. En este punto de vista, reconoció la cultura como un activo estratégico para el avance social y el crecimiento personal (107). Por su parte, Néstor García Canclini percibió la producción simbólica como central para la generación y la metamorfosis de la cultura, caracterizada por la aplicación creativa y la transformación de técnicas y conocimientos culturales (*La producción* 148). La cultura se convierte en un espacio dinámico de innovación, y la producción simbólica deviene un mecanismo clave por el cual las personas y las comunidades reinterpretan y modifican sus expresiones culturales frente a cambios continuos (García Canclini, *La producción* 20).

En el presente ensayo, se sostiene que la interpretación de la cultura demanda una aproximación interdisciplinaria debido a su intrínseca complejidad y multifaceticidad. La cultura es un entramado de significados y prácticas que emerge de la intersección de diversas áreas de la actividad humana, como el lenguaje, la economía, la política, el arte y la religión, entre otras. Este enfoque interdisciplinario no solo enriquece la comprensión de fenómenos culturales particulares, sino que también fomenta un diálogo entre campos que tradicionalmente no interactúan, permitiendo así desentrañar las complejas maneras en que estos fenómenos operan y afectan a las sociedades.

Según lo expresado por Eduardo Restrepo en 2012, existe una errónea preocupación desde la antropología de que los estudios culturales estén usurpando su área de estudio tradicional, que corresponde a la cultura (121). Sin embargo, estos estudios trascienden los límites de una sola disciplina debido a su enfoque en la interacción entre la cultura y las estructuras de poder, lo cual los lleva más allá de los confines de campos ya establecidos, como la antropología (Restrepo 125). Esta naturaleza transdisciplinaria se basa en el entendimiento de que, para analizar completamente las prácticas y relaciones culturales, se debe considerar una amplia gama de factores que, a primera vista, podrían no parecer directamente relacionados con lo cultural (Restrepo 127).

Desde la perspectiva de los estudios culturales, Restrepo evitó considerar la cultura como un ente cerrado y autosuficiente que solo puede entenderse a través de una única visión, una postura que frecuentemente se ha asociado con las antropologías hegemónicas. Asimismo, busca ir más allá de las interpretaciones que reducen la cultura a ser un simple reflejo de las dinámicas económicas (133). En su lugar, se busca un equilibrio que permita comprender la cultura por su interacción con factores económicos, políticos y sociales, sin reducirla a ellos y reconociendo su capacidad de influir y ser influenciada por un espectro más amplio de la experiencia humana (Restrepo 133).

En este punto, cuando habla del contexto de las *antropologías hegemónicas*, se refiere a las prácticas y discursos dominantes en la disciplina, especialmente aquellas normalizadas en instituciones académicas prominentes en Estados Unidos, Gran Bretaña y Francia (Restrepo 29). Esta hegemonía implica la creación y la aceptación de ciertos estándares disciplinarios y la formación de identidades profesionales que influyen a los antropólogos tanto en centros académicos principales como en los marginales. Por otro lado, existen enfoques alternativos en antropología, a menudo marginados, que no se representan con estas normas dominantes y, por lo tanto, se sitúan en los bordes de la disciplina, ya sea en instituciones periféricas o incluso dentro de las principales (Restrepo 32).

Es en este último grupo donde se genera un cruce interesante entre la disciplina antropológica con los estudios culturales, considerando que estos emergen con una carga política significativa que los coloca de inmediato en el ámbito de la desconfianza y el repudio por parte de aquellos que ostentan la autoridad académica basada en la división del conocimiento (Reguillo 189).

Con respecto a una definición específica de lo que corresponde a los estudios culturales o estudios de la cultura, no existe un consenso al respecto, pero sí se pueden definir ciertas características y categorizaciones. En 2006, Stuart Hall analizó los paradigmas dentro de los estudios culturales describiendo cómo estos enfoques interpretan de manera diferente conceptos clave como la cultura, la ideología y la experiencia personal (233). Mientras que el culturalismo resalta la relevancia de la experiencia y las prácticas sociales, el estructuralismo se enfoca en las estructuras fundamentales y los sistemas de significado. Hall enfatizó la importancia de un enfoque de análisis más holístico que integre y reconozca las potencialidades y limitaciones inherentes a cada paradigma para una comprensión más completa de la cultura y la sociedad (233).

Por otra parte, según Rossana Reguillo, los estudios culturales surgen como una contestación al proceso de institucionalización académica, marcados por un palpable componente político que los coloca bajo el manto de la sospecha, a menudo en oposición a la tradición académica que se sustenta en la especialización del conocimiento (190). Por otra parte, atraen a especialistas de una amplia gama de disciplinas, más comprometidos con el desarrollo de marcos interpretativos para entender los fenómenos sociales que con la defensa de fronteras disciplinarias

establecidas (Reguillo 190). Además, pueden examinarse bajo los lentes conceptuales que incluyen la subjetividad del individuo, las dinámicas del poder político y los aspectos simbólicos de la cultura (Reguillo 190).

Los estudios culturales y la antropología se cruzan en su exploración de la esencia y las dinámicas de la cultura. Al respecto, Wagner señaló que la antropología estudia al ser humano y su relación con la cultura, la cual sirve de intermediaria en nuestra autocomprensión y en la interpretación de los demás, enfatizando con ello una interacción recíproca en el entendimiento cultural (80). Además, recalcó que en todas las culturas se distingue entre lo innato y lo construido, lo que resalta la participación activa de los seres humanos en la creación y la transformación de su ambiente cultural (99).

Relación y puntos de encuentro entre la economía creativa y los estudios culturales Influencia de la economía creativa en los estudios culturales

Desde la perspectiva antropológica, la cultura es un sistema de significados compartidos, símbolos, valores y prácticas que define a un grupo de personas y guía su comportamiento (UNESCO, *Hacia* 173). La cultura es dinámica y se manifiesta en diversos aspectos de la vida cotidiana, incluyendo la forma en que las personas se expresan a través del arte y la creatividad (Wagner 99).

Por otro lado, la economía creativa se centra en la generación de valor a partir de la creatividad y la innovación (Garnham 21). Las industrias creativas son un motor importante de desarrollo económico al generar empleo, fomentar la innovación y contribuir al producto interno bruto (PIB) de un país (UNESCO, *Industrias* 19). Sin embargo, estas industrias no solo tienen un valor económico, sino que también son una expresión de la cultura y la identidad de una sociedad (Piedras 62).

El cruce entre la antropología y la economía creativa en los estudios culturales es evidente en la influencia de la cultura en la producción y el consumo de bienes y servicios creativos. La cultura determina qué es valorado y apreciado en una sociedad, y esto se refleja en los productos creativos que se producen y consumen. Asimismo, la economía creativa puede influir en la cultura al introducir nuevas formas de expresión y comunicación.

En este sentido, en el caso específico de la economía creativa, esta ocupa un espacio prominente en los estudios culturales, donde representa un campo interdisciplinario en que la creatividad, la innovación y el capital cultural se entrelazan con el desarrollo económico. En los estudios culturales, la economía creativa es examinada no solo por su contribución en la producción o su potencial para generar empleo, sino también por su capacidad de reflejar, informar y transformar la sociedad. Así, se puede analizar en él cómo las expresiones culturales, desde el arte y el diseño hasta la moda y la tecnología, llegan a actuar como motores de cambio social y económico, y cómo estas actividades creativas están imbuidas de significados simbólicos que afectan a las identidades y valores. Al estudiar la economía creativa, investigadores de los estudios culturales pueden comprender las dinámicas de poder, las desigualdades y las políticas que configuran este sector vital, subrayando su importancia no solo en términos económicos, sino también en su impacto en el tejido cultural y social.

Relaciones interdisciplinarias

Retomando lo discutido anteriormente sobre la confusión entre enfoques multidisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios, es importante recordar la explicación de Thompson-Klein acerca de la distinción esencial en el nivel de integración entre disciplinas ante problemas complejos (7). Este autor presenta ejemplos concretos que ilustran cómo la antropología, los estudios culturales y la economía creativa interactúan y colaboran significativamente, enriqueciendo la comprensión de estos conceptos. Su análisis se realizó mediante una revisión documental de fuentes clave en las disciplinas estudiadas y la identificación de puntos de convergencia. La metodología aplicada permitió integrar enfoques complementarios, abordando fenómenos complejos desde perspectivas interdisciplinarias y evitando una visión limitada a una sola disciplina.

Desde una perspectiva multidisciplinar, la antropología, al situarse en el núcleo de este entramado, se puede beneficiar de la integración de herramientas y perspectivas de otras áreas de conocimiento, como la economía y el arte, que actúan como lentes auxiliares para iluminar y abordar complejidades específicas. Por ejemplo, la antropología puede emplear elementos económicos para comprender las dinámicas del intercambio y la subsistencia en diferentes culturas, o bien puede rescatar expresiones artísticas para explorar simbolismos y prácticas culturales. Un caso práctico de esta interacción es el uso de croquis o diseños de arquitectos en la antropología, donde estos esbozos se convierten en herramientas para delinear espacialmente los planos de comunidades o lugares de interés en los cuadernos de campo. Estos dibujos no solo complementan la descripción textual, sino que proporcionan también una comprensión espacial que es fundamental para aprehender la realidad social en su contexto material y vivencial.

Ahora bien, en el contexto de las relaciones de carácter interdisciplinar, especialmente de la antropología y otros estudios culturales, la práctica etnográfica es esencial. Esta práctica, al adoptar un punto de vista inmersivo en la realidad de los sujetos de estudio, tal como lo resaltó Rosana Guber, permite comprender los fenómenos sociales desde las experiencias y percepciones de sus protagonistas (11). A partir del trabajo de Bronislaw Malinowski y su obra *Argonautas del Pacífico Occidental*, que marcó el inicio del trabajo de campo etnográfico y el estudio de economías de intercambio como el Kula, se puede identificar un enfoque similar para capturar la dinámica y la esencia de las interacciones sociales en la economía creativa, observando cómo se manifiestan en su contexto más genuino (90).

En el caso específico de la economía creativa, las relaciones interdisciplinarias son esenciales cuando se abordan temáticas complejas. Para comprender a fondo este fenómeno, se recurre al complemento de disciplinas que aportan sus métodos y perspectivas únicos. A continuación, se presentan algunos ejemplos de contribuciones disciplinares. La antropología puede contribuir mediante sus métodos etnográficos al permitir un análisis profundo de las prácticas culturales y la vida cotidiana de los actores. La filosofía puede aportar en postulados icónicos que ayudan a entender la naturaleza de las mercancías en el arte y el diseño, mientras que el diseño puede entregar herramientas para la creación y la conceptualización de productos creativos. La sociología del arte entrega herramientas que examinan las estructuras y relaciones sociales que influyen en la producción y distribución de bienes culturales. Finalmente, la psicología social puede enfocarse en las subjetividades, en su exploración de cómo las percepciones y emociones individuales inciden en la producción y el consumo dentro de la economía creativa. La confluencia de estas disciplinas proporciona una comprensión holística que es crucial para entender y fomentar el desarrollo de la economía creativa en un contexto contemporáneo.

Finalmente, en un nivel más complejo, al ahondar en las aproximaciones transdisciplinarias, la antropología y la economía creativa se enriquecen mutuamente al incorporar conocimientos situados y de relevancia territorial, incluso de aquellos que no son investigadores formales. Esto implica un diálogo abierto y colaborativo que trasciende las barreras académicas tradicionales al reconocer el valor de la sabiduría local y las prácticas indígenas que han sido transmitidas a través de generaciones. En el caso de los estudios de la cultura, sobre todo en los efectuados en Latinoamérica, al reflexionar sobre la sociedad y el mundo desde la perspectiva de los desequilibrios de poder, tanto intelectuales como prácticos, se requiere un enfoque interseccional. Es necesario comprender la historia y la economía de forma simultánea, así como la interdependencia y la colaboración entre las élites locales y las fuerzas hegemónicas, además de analizar la cultura popular y su persistencia en el cruce con los procesos de establecimiento de la cultura dominante (Reguillo 195).

En *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*, de Paul Rabinow, se pone de manifiesto la importancia del informante en la investigación antropológica, algo que resuena con la esencia de las investigaciones transdisciplinarias y su vínculo con el territorio (50). Rabinow enfatizó que tanto los antropólogos como los informantes construyen un conjunto de experiencias compartidas con la expectativa de que estas requieran menos introspección en el futuro, lo que subraya la importancia de la familiaridad y la confianza mutua en el trabajo de campo (53). Además, señaló que los informantes ofrecen interpretaciones moldeadas por su propia historia y cultura, lo que implica que los datos recopilados están doblemente mediados: por la presencia del antropólogo y por la perspectiva filtrada que el informante proporciona (13). Esta comprensión destaca cómo la vinculación territorial y la participación de los informantes locales son cruciales para una investigación genuina y profundamente arraigada en el contexto cultural específico, lo cual es reflejo del corazón de la práctica transdisciplinaria, donde el conocimiento es cocreado y contextualmente enmarcado.

El trabajo etnográfico, como el de Roy Wagner en *La invención de la cultura*, aporta una visión renovada a los estudios culturales con foco en relaciones transdisciplinarias, especialmente si se identifica como recurso para examinar la economía creativa. Wagner invitó a reconsiderar lo que se entiende por creatividad e innovación, términos que van más allá de ser meras etiquetas para lo original o lo inédito. Son, según sus palabras, el reflejo de una cultura humana en constante proceso de creación y recreación (10). Esta perspectiva es vital en sectores como las artes y el diseño, donde la creatividad se convierte no solo en un resultado, sino también en el motor del valor económico y cultural.

Además, la comprensión de Wagner sobre la cultura como un campo dinámico, definido por la continua aplicación y la redefinición de técnicas y conocimientos, se alinea con el núcleo de la economía creativa. “La productividad o creatividad de nuestra cultura se define por la aplicación, manipulación, reactualización o extensión de estas técnicas y descubrimientos” (Wagner 99). Esto promueve el avance en industrias que van desde el cine hasta el *software*. De esa manera, la antropología, al reconocer y valorar la creatividad inherente a las prácticas culturales, ofrece herramientas esenciales para entender y fomentar la innovación en la economía creativa. Wagner recordó que, al observar cómo las culturas distinguen entre lo innato y lo construido, se puede aprender mucho sobre el impulso creativo que caracteriza y enriquece a las sociedades humanas: “una etnociencia que adquiere su certidumbre teórica y profesional a costa del reconocimiento de la creatividad de aquellos que estudia” (317).

Conclusiones

En este artículo se ha argumentado la relevancia de incorporar en los estudios culturales temáticas asociadas a la economía creativa y cómo estas tienen la potencialidad de fortalecer los diálogos multi, inter y transdisciplinarios. A partir de la revisión documental realizada, se identificaron puntos clave de convergencia entre disciplinas que respaldan la importancia de integrar perspectivas diversas para abordar los fenómenos complejos. Considerando el abanico de sectores que se incluyen en este campo, como el arte, el cine, la música y el diseño, estas industrias son un reflejo de la cultura de una sociedad y contribuyen significativamente a su desarrollo económico y a la formación de su identidad cultural.

La antropología cultural, por su parte, proporciona las herramientas necesarias para analizar y comprender la cultura de una sociedad, mientras que la economía creativa ofrece un marco para entender cómo la creatividad y la innovación generan valor económico. Juntas, estas disciplinas ofrecen una visión integral de cómo la cultura y la economía se interrelacionan, facilitando el diseño de políticas y estrategias efectivas para el desarrollo de las industrias creativas y la promoción de la cultura en la sociedad contemporánea.

Es importante subrayar que los beneficios de la generación de conocimiento con foco en la resolución de problemas complejos, tales como los abordados en los estudios culturales, al incorporar variables territoriales, pueden proporcionar información clave para la mejora de las políticas públicas y, con ello, fomentar la colaboración entre comunidades locales, académicos y empresarios para crear proyectos de economía creativa que respeten y celebren la diversidad cultural. Este enfoque permite que la antropología informe a la economía creativa con perspectivas arraigadas en el contexto específico del territorio, asegurando con ello que las estrategias de desarrollo se alineen con las necesidades y valores de la comunidad. Al mismo tiempo, la economía creativa se beneficia de este intercambio al adoptar prácticas sostenibles y culturalmente resonantes que tienen el potencial de impulsar la innovación y la cohesión social.

Los resultados de la revisión documental subrayan que una aproximación interdisciplinaria, basada en métodos como la etnografía, permite entender críticamente las subjetividades y las dinámicas de poder que influyen en los espacios y actores de la economía creativa. Dicho enfoque no solo es fundamental para desarrollar políticas públicas más efectivas, sino que también fomenta una sinergia valiosa entre comunidades, académicos y empresarios, lo que da lugar a iniciativas que respetan y celebran la diversidad cultural.

Referencias

- Adorno, Theodor y Horkheimer, Max. *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Akal. 2007. Impreso.
- Adorno, Theodor y Morin, Edgar. *La industria cultural*. Buenos Aires: Galerna. 1967. Impreso.
- Andersen, Hanne. "Collaboration, interdisciplinarity, and the epistemology of contemporary science". *Studies in History and Philosophy of Science Part A*, 56 (2016): 1-10.
- Benjamin, Walter. "*La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*". *Discursos interrumpidos*. Walter Benjamin, editor. Buenos Aires: Taurus. 1989. Impreso.
- Buitrago, Felipe y Duque, Iván. *La economía naranja: Una oportunidad infinita*. Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo. 2013. Impreso.
- Campos, Hugo. "Repensando el concepto de comunidad". *Revista Chilena de Semiótica*, 14 (2020): 86-101.
- Celedón, Gustavo. "Reflexiones sobre la actualidad del conocimiento en el contexto de un programa de estudios interdisciplinarios en la Universidad de Valparaíso, Chile". *Inter Disciplina*, 4.10 (2017): 35-47.
- CNCA. *Mapeo de las industrias creativas en Chile: Caracterización y dimensionamiento*. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. 2014. Impreso.
- Díaz, Belén. *Dirección estratégica en ciudades y territorios creativos: diseño de un modelo de innovación y creatividad en red de ámbito nacional*. Tesis doctoral. Universidad Rey Juan Carlos, Madrid. 2015.
- Eagleton, Terry. *Cultura*. Barcelona: Taurus. 2017. Impreso.
- Florida, Richard. *La clase creativa: La transformación de la cultura del trabajo y el ocio en el siglo XXI*. Madrid: Planeta. 2010. Impreso.
- Fonseca, Ana. *Economía da cultura e desenvolvimento sustentável: O caleidoscópico da cultura*. Sao Paulo: Manole. 2007. Impreso.
- Gaetano, Gerardo. "Algunas notas generales a propósito de cómo definir la interdisciplina". *Encuentros sobre interdisciplina*. Bianca Vienni *et al.*, coordinadores. Montevideo: Espacio Interdisciplinario, Trilce. 2015. 153-160. Impreso.
- García Canclini, Néstor. "*La nueva escena sociocultural*". *Las industrias culturales y el desarrollo en México* (2ª ed.). Néstor García Canclini y Ernesto Piedras. México: Siglo XXI, FLACSO. 2008. Impreso.
- *La producción simbólica: Teoría y método en sociología del arte*. México: Siglo XXI. 2014. Impreso.
- Garnham, Nicholàs. "*De las industrias culturales a las creativas: Análisis de las implicaciones en el Reino Unido*". *Industrias creativas: Amenazas sobre la cultura digital*. Enrique Bustamante, coordinador. Barcelona: Gedisa. 2011. 21-47. Impreso.
- Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas (Vol. 1)*. Barcelona: Gedisa. 2001. Impreso.
- González, M. y Pereda, J. "*Desarrollo comunitario y educación popular*". *Lo sociocultural: Un trabajo pendiente*. H. Rojas y A. Rodríguez, editores. La Habana: Ciencias Sociales. 2013. 143-182. Impreso.
- Guber, Rosana. *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma. 2001. Impreso.
- Hall, Stuart. "Estudios culturales: dos paradigmas". *Revista Colombiana de Sociología*, 27 (2006): 233-254.

- Herrera-Medina, Eleonara, Bonilla-Estévez, Héctor y Molina-Prieto, Luis. "Ciudades creativas: ¿Paradigma económico para el diseño y la planeación urbana?". *Bitácora Urbano Territorial*. vol. 22, no.1, 2013, pp. 11-20.
- Howkins, John. *The creative economy: How people make money from ideas*. Nueva York. Penguin Books. 2001. Impreso.
- Malinowski, Bronislaw. *Argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona. Península. 1986. Impreso.
- Méndez, Erika. "Arte comunitario: Un marco de referencia para la construcción de un modelo de gestión cultural comunitario". *El Artista*. vol. 17, 2020, pp. 1-18.
- Newell, William. "A theory of interdisciplinary studies". *Issues in Integrative Studies*. vol. 19, 2001, pp. 1-25.
- Piedras, Ernesto. "México: Tecnología e cultura para um desenvolvimento integral". *Economía criativa como estratégia de desenvolvimento: Uma visão dos países em desenvolvimento*. Ana Carla Fonseca Reis, organizadora. Sao Paulo. Itaú Cultural. 2008. Impreso.
- Pizarro, Lenin. *Arte versus mercancía: La estética de Theodor W. Adorno*. Valparaíso. Universidad de Valparaíso. 2021. Impreso.
- Rabinow, Paul. *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*. Madrid: Júcar. 1992. Impreso.
- Reguillo, Rossana. "Los estudios culturales: El mapa incómodo de un relato inconcluso". *Redes.com, Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*. vol. 2, 2005, pp. 189-199.
- Restrepo, Eduardo. *Antropología y estudios culturales: Disputas y confluencias desde la periferia*. México. Siglo XXI. 2012. Impreso.
- Thompson-Klein, Julie. "The taxonomy of interdisciplinarity". *The Oxford handbook of interdisciplinarity*. Robert S. Frodeman, editor. Nueva York. Oxford University Press. 2010. Impreso.
- Throsby, David. *Economía y cultura*. Madrid. Cambridge University Press. 2001. Impreso.
- UNCTAD. *Creative industries and development: United Nations Conference on Trade and Development*. Sao Paulo: UNCTAD. 2004. Impreso.
- UNESCO. *Industrias culturales: El futuro de la cultura en juego*. México. Fondo de Cultura Económica. 1982. Impreso.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. "Cultura, comercio y comercialización". Unesco (2000). Web. https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/cultura_comercio_y_globalizacion.pdf
- UNESCO. *Hacia las sociedades del conocimiento: Informe mundial de la Unesco*. París. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2005. Impreso.
- UNESCO. *Políticas para la creatividad: Guía para el desarrollo de las industrias culturales y creativas*. París. Gráfica Latina. 2010. Impreso.
- UNESCO. "Año Internacional de la Economía Creativa para el Desarrollo Sostenible". Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2021. Web. <https://es.unesco.org/commemorations/international-years/creativeeconomy2021>

- Uribe, Conrado. "¿Qué es un ecosistema creativo y cultural?". *Ecosistemas creativos 2ª ed.: ¿Vives en una región que potencia tus sistema creativo?*. Alain Servais et al. Bogotá: Conexiones Creativas. 2019. 11-26. Impreso.
- Vienni-Baptista, Bianca. "Los estudios sobre interdisciplina: Construcción de un ámbito en el campo de ciencia, tecnología y sociedad". *Redes*. vol 21, no. 41, 2015, pp. 141-175.
- Wagner, Roy. *La invención de la cultura*. Madrid: Nola. 2019. Impreso.
- Yúdice, George. *El recurso de la cultura: Usos de la cultura en la era global*. Barcelona. Gedisa. 2002. Impreso.

Recibido: 7 de marzo de 2024
Aceptado: 6 de diciembre de 2024

***La captura* (Pedro Chaskel, 1967): transición hacia una estética del Nuevo Cine¹**

La captura (Pedro Chaskel, 1967): transition towards a New Cinema aesthetic

Luis Horta Canales²

UNIVERSIDAD DE CHILE, CINETECA

Resumen. El siguiente texto propone que el cortometraje de ficción *La captura* (1967), dirigido por Pedro Chaskel, es una película coyuntural en la transición entre un cine clásico y uno de rupturas. A partir de un análisis que abarca sus temas, operaciones filmicas y aspectos paracinematográficos, se ahonda en los elementos que permiten resituarlo dentro de las propuestas del Nuevo Cine Latinoamericano como una obra disruptiva para su época, específicamente en la toma de conciencia respecto de la banalidad del poder cotidiano y la conformación de una estética de la violencia. Inacabada producto del golpe de Estado de 1973, la restauración de sus originales por la Cineteca de la Universidad de Chile en 2023 permite repensar los modos y las prácticas que ubican a Pedro Chaskel como un pionero en las transformaciones estilísticas dirigidas a la conformación de un cine nacional.

Palabras clave. Nuevo Cine Latinoamericano, Pedro Chaskel, Cine chileno, Cine político.

Abstract. The following text proposes that the fiction short film *La Captura* (1967), directed by Pedro Chaskel, is a temporary film in the transition between a classic cinema and one of ruptures. Based on an analysis that covers its themes, film operations and para-cinematic aspects, it delves into the elements that allow it to be repositioned within the proposals of the New Latin American Cinema as a disruptive work for its time, specifically in the awareness regarding banality. of everyday power and the formation of an aesthetics of violence. Unfinished as a result of the 1973 coup d'état, the restoration of its originals by the Cineteca of the University of Chile in 2022 allows us to rethink the ways and practices that place Pedro Chaskel as a pioneer in the stylistic transformations towards the formation of a national cinema.

Keywords. New Latinoamerican Cinema, Pedro Chaskel, Chilean cinema, Political cinema.

Introducción

¹ Proyecto Financiado por la Cineteca de la Universidad de Chile

² Doctorando en Artes, Universidad Nacional La Plata (Argentina); Magister en Teoría e Historia del Arte, Facultad de Artes Universidad de Chile; Realizador en Cine y TV Universidad de Artes y Ciencias Sociales. Estudios de especialización en restauración cinematográfica y gestión del patrimonio audiovisual en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Mail. luisfelipehorta@gmail.com. Contribución CRediT (Contributor Roles Taxonomy) Administración, adquisición, análisis, conceptualización, escritura, redacción.

El cortometraje de ficción *La captura* (1967), dirigido por Pedro Chaskel, se mantuvo inaccesible e inacabado producto del golpe de Estado de 1973, luego que fuese clausurada la Cineteca de la Universidad de Chile. La misma institución, en 2023, ejecutó la restauración de los originales en 35 mm con la supervisión del director de la obra, lo que permitió redescubrir una de las propuestas más innovadoras de lo que será el Nuevo Cine Latinoamericano.

Adelantándose en el modo visual con que se enfrentaba un tema tan dramático para la región como el autoritarismo despótico de las fuerzas de orden sobre la ciudadanía se trata de una obra disruptiva para su época, ya que toma conciencia de una cierta banalidad del poder cotidiano. De ahí su contribución a la conformación de lo que podríamos denominar una estética de la violencia en el cine chileno, búsqueda que continuarán los cineastas de esta generación en su afán por testimoniar diferentes realidades regionales. En efecto, el Nuevo Cine Latinoamericano surgido en la década de 1960 ha sido consignado por diversos autores como un campo de reflexión visual sobre las condiciones sociales de una región históricamente violentada:

Se vivía en ese entonces una etapa político-social muy agitada, y de alguna forma parte del cine hecho en esas circunstancias se veía atravesado por ese estado de agitación.

Un cine de esas características no tenía precedentes, como tampoco los tenía la historia de la región, sacudida en la década del sesenta por los ecos de la revolución cubana y por un proceso de radicalización política creciente (León Frías 18)

Las transformaciones culturales que se manifiestan desde fines de los años cincuenta desbordan los modos de representación que hasta ese momento se habían puesto en práctica y estimulan una reflexión sobre el modo en que interactúan arte y revolución política en países que, sin una tradición industrial precedente, encontraban en el cine un dispositivo de concientización de los sectores populares. Así, gradualmente, sus realizadores dejan de inclinarse hacia el modelo de mercado tradicional y surgen por primera vez “proyectos teóricos y estéticos”, muchos de ellos “vinculados a la producción de películas que tuvieran una intervención en la realidad social o que generasen una conciencia política” (Flores 20).

El siguiente texto abordará de qué modo la apertura a temas y estéticas busca disputar las hegemonías discursivas del cine clásico, siendo *La captura* una obra vanguardista en la búsqueda de un cambio de paradigma donde la violencia es mostrada como parte constituyente de las relaciones sociales entre los sujetos que cohabitan la región. El análisis se articula metodológicamente en relación con los temas y sus representaciones para detectar las particularidades que hacen del mencionado cortometraje una película particularmente sensible en su afán por transformar el régimen visual de su época. Aun siendo un proyecto inacabado, la revisión de sus materiales originales en 35 mm permite detectar cómo la obra buscaba construir operaciones cinematográficas consideradas clave del Nuevo Cine a partir de las cuales ilustrar los desplazamientos culturales y políticos de la realidad nacional.

Pedro Chaskel: régimen visual y rupturas

El surgimiento de un Nuevo Cine en Chile estuvo precedido por una serie de obras exploratorias que venían forjándose principalmente al interior de la Universidad de Chile, institución que ya en 1960 había apoyado la creación de un Departamento de Cine. Este albergó a un grupo de jóvenes que desde los años cincuenta venían explorando las posibilidades del lenguaje desde una perspectiva identitaria³. Sus estrategias de montaje, sonido, cámara e iluminación dan cuenta de una creatividad desbordante y de un particular interés por la cultura popular, pero transgrediendo los estilos de la generación anterior, en los que predominaba el criollismo pintoresquista e industrial de José Bohr, Eugenio de Liguoro o Miguel Frank.

Entre los autores más importantes de este período nos detendremos en Pedro Chaskel. Al fundar en 1954 el Cine Club de la Universidad de Chile, este abre un campo de autoformación crítica que desencadena la reformulación de varias nociones respecto a cómo era entendida la cinematografía en el medio local. En este espacio, destinado a debatir sobre expresiones artísticas del cine, se incubó una política de la mirada que será valorada por la Universidad tras formalizar la creación de un Departamento de Cine en 1960, que en 1964 pasa a ser dirigido por Chaskel. Desde ese espacio este promueve la producción de cortometrajes independientes a las lógicas del mercado, producidos por jóvenes que oscilan entre los 20 y 30 años, entre ellos Raúl Ruiz con su cortometraje *La maleta* (1963), Helvio Soto con *Yo tenía un camarada* (1964) o Miguel Littín con *Por la tierra ajena* (1965). A ese grupo se incorpora Héctor Ríos como director de fotografía estable, luego de haber realizado estudios en el Centro Sperimentale de Cine de Roma a fines de los años cincuenta, donde recoge la influencia del neorrealismo italiano y la cultura pictórica europea, con lo que resulta fundamental para dotar de una estética a las producciones del Departamento⁴. Chaskel y Ríos dirigen conjuntamente su primera película *Aquí vivieron* (1963), un documental de ensayo poético sobre la desaparición de los pueblos originarios en el desierto chileno y su pervivencia en objetualidades que han resistido el paso del tiempo. Con él abren una ruta para el cine autoral realizado en el país.

Pero será a partir de la película *Aborto* (1965) cuando se marque un punto de inflexión debido a que, por primera vez, Pedro Chaskel se aventura en la ficción instalando nuevos problemas estéticos y conceptuales respecto a lo que se entendía como cine nacional, incluso desde su título provocador. Con una visualidad que entremezcla secuencias al estilo neorrealista, la fotografía de Héctor Ríos explora un naturalismo orientado a denunciar las condiciones en que las mujeres pobres deben realizarse abortos clandestinos para regular la natalidad. Temáticamente, establece una política de autonomía de los cuerpos bajo la perspectiva de la educación y el género, lo que resulta también en la apertura de un campo completamente nuevo con el afán de replantear los lineamientos programáticos de un cine nacional. Otro elemento disruptivo se encuentra en el trabajo de la actriz Sara Astica, que desmonta las técnicas convencionales de las artes escénicas

³ Este Departamento recibe inicialmente el nombre de Cine Experimental de la Universidad de Chile a partir de la incorporación al organigrama universitario del Centro de Cine Experimental creado por el documentalista Sergio Bravo en 1957.

⁴ Ver Horta *et al.*

para estimular situaciones que bordean el documental al interactuar con pobladoras de un cité ubicado en la calle Bulnes, barrio entonces periférico de la ciudad. El empleo de una luz natural dura y los encuadres geométricos pretenden generar un hostigamiento visual para retratar la violencia cotidiana con que estos habitantes conviven, lo que crea una sensación de realismo que se multiplica mediante detalles tales como el vuelo de una paloma, las miradas de las mujeres en la sala de espera del hospital o una niña pobre desayunando al interior de su casa.

En rigor, *Aborto* está alineada en su audacia formal con las primeras exploraciones de un cine transformador latinoamericano que surgía en forma paralela en este período. Entre ellas pueden mencionarse *¡Aysa!* (1965), del grupo boliviano Ukamau, y las primeras películas del brasileño Glauber Rocha, a las que ciertamente deben sumarse las primeras producciones del Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográfica (ICAIC), que gradualmente comienzan a ser consideradas en el exterior. Ellas conforman lo que León Frías califica como “un horizonte creativo abocado a afirmar un cine nacional, popular [...] y nuevo, con estilos ajenos a los que habían primado, y vinculaciones con las propias tradiciones culturales del país y de otras partes” (107). Tanto Chaskel como el Departamento se posicionan en el medio local bajo la misma propuesta, rupturista en lo estético y con la convicción de un arte cinematográfico con un cariz social, lo que marca una clara diferencia con otras ficciones del período, como *Un viaje a Santiago* (Hernán Correa, 1960) o *Más allá de Pipilco* (Tito Davison, 1965), en las que predominan resabios del cine costumbrista⁵. Es también un paso adelante en relación con las primeras películas de ficción realizadas en el Departamento de Cine de la Universidad de Chile por Helvio Soto, que aún se sitúan en un esquematismo visual propio del cine clásico. *Aborto*, la primera aproximación a la ficción de Chaskel, recibe el reconocimiento del medio con el Premio de la Crítica de 1965 y el Premio a la Mejor Película del Festival de Cine de Viña del Mar en 1966, y se estrena comercialmente en los cines Tívoli y Dante en junio de este último año, algo anómalo para una película nacional de 30 minutos, lo que ilustra las dinámicas y los desplazamientos hacia un cine local de expresión.

La captura, rupturas y desapariciones

Antes que la prensa comenzara a instalar profusamente el concepto de Nuevo Cine Chileno en la opinión pública, Pedro Chaskel ya señalaba, en 1965, a la revista *Ecran* las intenciones de su praxis cinematográfica: “en cuanto a un lenguaje nuestro, tenemos que partir de cero” (Montecinos 48). En rigor, lo “nuevo” responde a la pregunta por cómo pensar visualmente la realidad chilena, empleando el cine como dispositivo enunciativo de una conformación identitaria que contemple a las clases trabajadoras desde un prisma realista y que explore los estratos de violencia que forzosamente estas deben habitar. Ineludiblemente, *Aborto* abre en Chile cuestionamientos éticos y estéticos sobre un cine de carácter nacional, ya que, si bien consigue exhibirse en salas comerciales y recoger reconocimientos en el circuito local, está lejos de disputarle la hegemonía al cine industrial para alcanzar masividad. Este proyecto lleva al Departamento de Cine a proyectar su posicionamiento en salas comerciales, demostrando así una conciencia por el rol activo que poseen los públicos en torno a la obra. Ello da fe de la influencia que tuvo en Pedro Chaskel el

⁵ Cabe consignarse también, como excepción, la película *La maleta* (Raúl Ruiz, 1963), también producida por la Universidad de Chile en esos años, pero inacabada hasta el año 2008, cuando sus negativos son restaurados por la misma institución, junto al Festival Internacional de Cine de Valdivia.

cineclubismo en los años cincuenta y su entendimiento de que el cine es, ante todo, una expresión de alcance popular que allana transformaciones culturales.

La gestación de un primer proyecto de largometraje elaborado desde el Departamento de Cine⁶ comienza a concretarse como una película episódica compuesta de tres cortometrajes, sorteando así las dificultades de producción que poseía la Universidad de Chile. La modalidad recoge la influencia de un cine de avanzada europeo que desarrollaba habitualmente estas estrategias, tal como puede constatarse en películas como *El amor a los 20 años* (François Truffaut, Renzo Rossellini, Shintaro Ishihara, Marcel Ophüls y Andrzej Wajda, 1962), *Boccaccio 70* (Mario Monicelli, Federico Fellini, Luchino Visconti y Vittorio De Sica, 1962) o *Ro.Go.Pa.G* (Jean-Luc Godard, Ugo Gregoretti, Pier Paolo Pasolini y Roberto Rossellini, 1963), de las que incluso Chile había presentado aproximaciones en *Tres miradas a la calle* (Naum Kramarenko, 1957), donde Chaskel trabajó como asistente en uno de sus primeros trabajos cinematográficos.

En este proyecto, la primera historia será *Angelito* (1967), dirigida por el escritor y entonces encargado de producción del Departamento, Luis Cornejo, que narra la historia de una madre soltera que debe trabajar como empleada doméstica de familias adineradas. Esta historia exponía un realismo crudo que reconstruía la idea de pueblo y comunidad desde una perspectiva decadentista y autodestructiva, cercana al planteamiento desencantado que Luis Buñuel había desplegado en su película *Los olvidados* (1950) (Horta).

El segundo de los cortometrajes que compondría esta trilogía quedó bajo la dirección de Pedro Chaskel y se tituló *La captura* (1967). Se trató de una adaptación al cine de una novela corta del mismo nombre escrita por Edesio Alvarado, quien había adquirido singular preponderancia en el medio local a partir de su obtención del premio Alerce de la Sociedad de Escritores de Chile y el Premio Municipal de Literatura, lo que llevó a la publicación de esta obra en 1961. Al igual que Luis Cornejo, Alvarado expone un duro realismo social, aunque ambientado en la zona de Puerto Montt al sur de Chile⁷.

El libro recoge elementos de la cultura popular y la tradición oral para abordar la relación entre sujetos y violencia desde una mirada cotidiana: “una exploración en el meollo de la existencia, a través de personajes que van respondiendo casi sin preguntas a un mandato de la vida que no se comprende, pero se acepta en toda su feroz verdad” (Muñoz 8). La novela se ambienta en un lugar apartado y retrata una historia de injusticia social protagonizada por Carmelito, un humilde campesino que, mientras se encuentra detenido por robar una oveja, es torturado y vejado por el sargento Vivar, un déspota carabinero a cargo del retén rural. Cuando Carmelito consigue fugarse, comienza una cacería que alterna soliloquios de ambos personajes: mientras el campesino aún cree que Vivar lo ayudará en medio de un inclemente paisaje cordillerano, el sargento no duda en dispararle a sangre fría apenas lo captura, dándole una muerte inmediata.

A fines de mayo de 1966 se anunció públicamente el inicio de este proyecto de adaptación al cine: “Edesio Alvarado, joven escritor chileno y autor de seis libros de prosa y verso, recibió un

⁶ Helvio Soto estrenó en 1967 su largometraje *Érase un niño, un guerrillero, un caballo...*, producido parcialmente por la Universidad de Chile, y que incorpora dos cortometrajes filmados previamente por el Departamento entre 1964 y 1965. Es por ello que, para efectos de esta investigación, no lo consideramos como una producción orgánica surgida como proyecto del Departamento.

⁷ Zona ubicada a casi 1.200 km de distancia al sur de la capital del país, Santiago.

llamado del activo cineasta Pedro Chaskel (Premios Paoa y Municipal de Viña). El propósito: buscar la posibilidad de filmar un cuento de alguno de sus libros o la novela corta ‘La captura’” (Muñoz Romero 26).

El rodaje se inició en septiembre de 1967, gracias a un presupuesto obtenido desde la Secretaría General de la Universidad de Chile. Se eligió como locación la zona de Pucón, Villarrica y el sector precordillerano de Río Trancura⁸, que posibilitaba recrear las condiciones climáticas extremas descritas en el libro, y en la que el equipo permaneció durante 22 días, estancia que Chaskel describe como “la tarea más difícil que se haya planteado hasta la fecha: la realización de una película argumental, filmada fuera de la capital, en condiciones climáticas adversas y con todos los problemas de producción característicos cuando se trabaja en lugares aislados y agrestes” (Garcés 17).

El guión eliminó aspectos literarios específicos y algunos personajes, centrándose en acciones que enfatizaban la relación desproporcional entre Vivar y Carmelito, además de confirmar la preponderancia narrativa que adquiere el paisaje. El 11 de octubre de 1967 se inscribe un contrato de cesión de derechos de la novela a la Universidad de Chile, con el cual se le entregaban los derechos patrimoniales de la obra y esta quedaba en calidad de titular de los derechos respectivos⁹. El equipo realizador estuvo compuesto por Pedro Chaskel en dirección y montaje, la fotografía de Héctor Ríos, Luis Cornejo en la producción, Fernando Bellet como asistente general y Samuel Carvajal, junto a Álvaro Ramírez, como asistentes de cámara. El rol de Carmelito fue interpretado por el actor Víctor Rojas, del Teatro de la Universidad de Chile, y el sargento Vivar por Vicente Santamaría, proveniente del Teatro de la Universidad de Concepción.

Para el proyecto, Chaskel demostró una absoluta conciencia de las operaciones rupturistas que estaba desarrollando:

... la renuncia al gran estudio, a los decorados especialmente contruidos, al gran equipo de iluminación, al trabajo con una *troupe* reducida, el uso de cámaras livianas, la ambientación en lugares reales, [...] acercan esta película a lo que se ha llamado primero “cine independiente” y últimamente “Cine Nuevo” tanto en América como en Europa (Garcés 17).

En 1966, el cine chileno experimentaba un proceso de transformaciones con la aprobación de disposiciones legales que permitieron fomentar la producción local y el consiguiente surgimiento de nuevos proyectos que canalizaron las sensibilidades epocales. Este escenario, paradójicamente, hará que *La captura* quede suspendida, ya que el equipo del Departamento de Cine se abocó a un nuevo proyecto de largometraje dirigido por Miguel Littín, iniciado en mayo de 1968, que buscaba reconstruir un crimen real ocurrido en un poblado campesino en 1960, que dio origen a la película *El chacal de Nahueltoro* (1969). Esta producción concentrará una parte importante de las actividades del Departamento hasta el estreno de la película en salas en mayo de 1970, donde

⁸ Zona ubicada a casi 800 km al sur de la capital.

⁹ Registro de Propiedad Intelectual N° 34.001. Agradecemos por este antecedente a Elena Videla.

obtuvo un inusitado éxito tanto de público como de crítica. El académico Sergio Navarro la señala como “una gesta de un grupo reunido para exponer a la opinión pública la existencia dañada de un conciudadano” (13). En ella se abordaron varios tópicos enunciados ya en *La captura*, como el abuso de poder, y se radicalizaron elementos estéticos esbozados en el tratamiento de la cámara, las actuaciones, el uso del paisaje rural o la mezcla de dispositivos del lenguaje artístico.

Desde la realización del largometraje *Morir un poco*, de Álvaro Covacevich, estrenado en el festival de cine de Berlín de 1966, se sucederá una serie de películas que pasarán a ser denominadas como parte de un Nuevo Cine Chileno¹⁰, presentadas en el Segundo Festival de Nuevo Cine Latinoamericano organizado por el Cine Club Viña del Mar en 1969. Este evento suele considerarse como el nacimiento de esta corriente (Román), ya que demostró la existencia de una evidente tendencia por establecer nuevas narrativas visuales y denunciar e indagar en las desigualdades sociales problematizando las nociones de violencia cotidiana. También, desde un punto de vista cinematográfico, sus exponentes sitúan el lenguaje como un territorio de ruptura con las dominancias industriales. Posteriormente, las elecciones presidenciales de 1970 y la elección del candidato Salvador Allende contribuirán a radicalizar las convicciones ideológicas en muchos de estos autores, tal como se vislumbra en el vuelco al documental político que experimenta la obra de Pedro Chaskel y el equipo del Departamento de Cine, ilustrado en películas como *Testimonio* (Pedro Chaskel, 1969), *Venceremos* (Pedro Chaskel y Héctor Ríos, 1970), *No es hora de llorar* (Pedro Chaskel y Luis Alberto Sanz, 1971) y *Entre ponerle y no ponerle* (Héctor Ríos, 1971).

Los aspectos descritos habrían incidido en que Chaskel no finalizara *La captura*, lo cual da cuenta de un período vertiginoso en la historia de nuestra cinematografía. Si bien se alcanzó a concretar el montaje, el doblaje de diálogos y el trabajo inicial de musicalización, la intervención militar de la Universidad de Chile condujo a la exoneración de casi la totalidad del equipo del Departamento de Cine en noviembre de 1973, bajo el argumento, según el Decreto de Rectoría N° 16.798, de “evitar el uso de la función universitaria con fines proselitistas y sectarios” (Rectoría Universidad de Chile 1).

La persecución de los principales intelectuales del país, opositores a la dictadura, pondrá fin al Nuevo Cine en Chile y provocará uno de los mayores daños al patrimonio audiovisual que se ha podido documentar, ya que las nuevas autoridades generaron las condiciones para que desaparecieran innumerables piezas de alto valor artístico. Más adelante implementaron un modelo social que desestructuró instituciones públicas tales como el Departamento, cerrado en 1976 en una suerte de “depuración” destinada a refundar aquello que se entendía como cultura nacional (Donoso Fritz), que continuó proyectándose en los años de la posdictadura con la no restitución de las piezas incautadas.

Cabe detenerse en cómo *La captura* aborda la violencia arbitraria de las fuerzas del orden contra la sociedad civil como un presagio involuntario de la historia que vivirá el país. Por ello, no deja de ser llamativo cómo este film quedó doblemente proscrito, por el abandono a que fue sometido el archivo de la Cineteca de la Universidad de Chile, por una parte, como por la alta carga

¹⁰ Existe cierto consenso en identificarlas como: *Largo viaje* (Patricio Kaulen, 1967), *Tres tristes tigres* (Raúl Ruiz, 1968), *Valparaíso, mi amor* (Aldo Francia, 1969), *El chacal de Nahueltoro* (1969) y *Caliche sangriento* (Helvio Soto, 1969).

política que la película se aventuraba a situar tempranamente en las discusiones éticas del quehacer audiovisual, por la otra.

La recuperación de estos materiales permite un encuentro con otros pasados y abrir una reflexión sobre el sentido de la conciencia histórica, a partir de su restauración mediante procesos técnicos que recién pudieron desarrollarse entre 2019 y 2023, tras la reapertura de la Cineteca de la Universidad de Chile y bajo la supervisión del director Pedro Chaskel¹¹. Estos iniciaron con la elaboración de un catastro de la colección que permitió identificar 12 bobinas de 35 mm, en emulsión blanco y negro, marca Dupont, todas ellas con duraciones promedio de 10 minutos, y un total de 106 minutos, que se mantuvieron inéditas por más de 55 años. Mayoritariamente se conservan negativos de imagen y, en menor medida, positivados a una luz para montaje, conocidos como *copiones de trabajo*. Por el contrario, las pistas de sonido magnético se extraviaron tras el desmantelamiento del Departamento a manos de funcionarios civiles de la dictadura¹².

Tras el catastro, se identificaron 232 planos divididos en 25 escenas, con la ausencia de las correspondientes a la 8 y 10 que, posiblemente, no fueron filmadas ni rotuladas en las marcaciones de rodaje, conclusión a la que se llega a partir de la evaluación integral del material. Tras una primera inspección se diagnosticaron las condiciones físicas y químicas del material, para realizar luego una remoción de las impurezas de base y emulsión, lo que dio curso a la restauración física de lesiones que permitiesen su digitalización en 4K y la elaboración de una matriz de trabajo. En esta se identificó cada plano de la película y su ordenación original, en vista de la realización de un proceso de montaje definitivo¹³.

Estética de la violencia en *La captura*

La línea que une *Aborto con El chacal de Nahueltoro* ubica a *La captura* como una película coyuntural en el desarrollo de una estética del realismo crítico chileno que examina las estructuras de una sociedad leída como injusta y violenta. Es por ello que creemos que este cortometraje cumple un rol preponderante en el proceso de conformación de un régimen visual, ya que sintetiza la búsqueda creativa por articular una cinematografía que presentase un lenguaje propio y sirviera de puente para que se desarrollara y consolidara un discurso sobre un cine nacional.

En esta perspectiva, un primer elemento que la caracteriza es su tratamiento visual, que instala los conceptos de pobreza y subdesarrollo centralizados en la figura de Carmelito, personaje que abre la película mediante una imagen que simboliza el peso de su condición social marcada por los abusos. El protagonista carga una oveja que acaba de robar con el objetivo de alimentar a su familia, imagen que da a ver el estatus atávico de la sumisión de una clase trabajadora empobrecida por el orden social, pero que se rebela de acuerdo con sus medios. Para representar esa idea, se emplea el contraluz de la fotografía y una composición asimétrica que enfatizan el carácter simbólico de las nubes, con la utilización de un tipo de plano contemplativo que dota de peso dramático una secuencia para contrarrestar el sesgo moral que podría implicar el acto del robo.

¹¹ Pedro Chaskel fallece el 20 de febrero de 2024, por lo que esta recuperación es uno de sus últimos trabajos cinematográficos.

¹² Un proyecto de montaje, sonorización y finalización de la película fue postulado en octubre de 2023 por el propio Pedro Chaskel al Concurso del Fondo de Fomento Audiovisual, convocatoria 2024, del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Este se ubicaba en lista de espera hasta la redacción de este artículo.

¹³ La coordinación técnica de esta restauración fue realizada por el profesional de la Cineteca de la Universidad de Chile, Carlos Ovando, y supervisado por el director de la obra.

Por tanto, se ubica al personaje de Carmelito como recurso simbólico de una extracción histórica del subdesarrollo, subyacente en una sociedad capitalista que instala la figura del “otro” como un sujeto condicionado por su ubicuidad histórica. En este aspecto, es similar a la tesis de *El chacal de Nahueltoro*, donde el protagonista es también un campesino que acciona fuera del cuerpo social, en un extramuro signado por una subsistencia adscrita a una forma de violencia cotidiana.



Figura 1. Fotograma de *La captura*

La elección del paisaje, en ambos casos el campo chileno, dota al relato de un manto alegórico que permite presentar a un protagonista precarizado y desvalorizado en su condición humana que emprende un recorrido que resultará autodestructivo. A diferencia de otras películas del período que también proponen la figura del viaje¹⁴, *La captura* presenta una mirada sombría y desesperanzada de un transitar coronado con un duelo final donde se muestra cómo el sargento Vivar da muerte a Carmelito mediante el contraste de planos con detalles del rifle, la mirada y el gatillo con planos generales del volcán Villarrica, que se erige como capital simbólico de un territorio al que retorna un ser humano despreciado por el sistema. Así, paisaje y muerte pasan a entremezclarse en una condición trágica del mundo imaginado por Chaskel. La preponderancia dramática que adquiere el territorio como manifestación de un extramuro ciudadano forma parte también de una búsqueda por un estilo de cámara que Héctor Ríos irá experimentando, especialmente en documentales posteriores como *Testimonio* y *Venceremos*, aunque ciertamente con *El chacal de Nahueltoro* encontrará un momento de radicalidad única para el cine nacional (Navarro).

Ríos comenzará a emplear una movilidad dinámica y exploratoria construyendo una nueva espacialidad en la representación de lo popular y abordando aquellos elementos que describen una subjetividad popular. Si bien en *La captura* el tratamiento de la cámara en general es estático,

¹⁴ Entre ellas podemos mencionar *Morir un poco* (Álvaro Covacevich, 1966) y *Largo viaje* (Patricio Kaulen, 1967).

cuenta con escenas que adelantan su trabajo posterior, como aquella en que Vivar sorprende a Carmelito cortando leña y que remite a la violencia de movimientos con que Ríos seguirá las acciones del asesino en *El chacal de Nahueltoro*. También busca provocar atmósferas oscuras, con una distribución lumínica de los espacios forjada desde un contrapunto que resulta muchas veces violento y que se alterna con la vastedad del paisaje y el dramatismo de las sombras contrastadas, para lo cual la elección de locaciones cumple un rol importante.

Por otra parte, la iluminación artificial es escasa producto de la mínima infraestructura técnica con que se contaba en el rodaje. Sin embargo, esta es resuelta con habilidad para extremar recursos visuales que permiten construir secuencias en las que se ahonda en el paisaje psicológico de cada personaje. Por ejemplo, tras la secuencia inicial, se presenta el núcleo familiar de Carmelito, habitantes de una precaria choza que es registrada con el mismo naturalismo de las escenas interiores en *El chacal de Nahueltoro*. Iluminados por el fuego, Ríos tiende a componer conjuntamente a los personajes con su entorno, precisamente donde la poca profundidad de campo permite resaltar las condiciones de vida en los sectores rurales, similar a cuando se exhibe por primera vez el sombrío retén rural que administra Vivar, escena donde se expone la precariedad en que se desenvuelve el cuerpo policial, con lo que se refuerza el hecho de que tanto las víctimas como los victimarios pertenecen a una misma clase social. Como contraste, el tiempo bucólico predomina y oculta la violencia subyacente mediante las sugerentes imágenes del volcán Villarrica, impenetrable fondo que podría convertirse, de un momento a otro, en una fuerza que dañe a la comunidad, retomando la noción trágica de esta última.

La captura instala una reflexión profunda sobre el poder desde una perspectiva latinoamericana en que la tradición latifundista jerarquiza a una sociedad paralela al Estado, administrada entre poderosos y dependientes. La sensibilidad por denunciar las injusticias coloca su énfasis en un aspecto novedoso para el cine local, como es la relación autodestructiva entre sujetos de una misma clase, ya que tanto el sargento Vivar como Carmelito comparten el ser parte de un estrato precarizado. Pero, ahí donde una conformación de mundo se presenta como horizontal o basada en valores como la fraternidad, también surge otro mundo, esta vez jerárquico y autoritario. Por ejemplo, cuando el escritor Edesio Alvarado describe en su novela el perfil psicológico de Vivar, utiliza una exclamación pronunciada por Carmelito en uno de sus soliloquios: “¡y es cierto que le gusta pegar por puro hacer sufrir no más!” (128). Esta subjetividad se presenta igualmente en la película, ya que Vivar ejerce su poder tanto sobre Carmelito como sobre su subalterno, el cabo Pañel, aunque luego se subordina fácilmente ante un prefecto que viaja desde la ciudad con el fin de supervisar el retén rural, lo que evidencia la intención de Chaskel de indagar en la mentalidad policíaca desde estas relaciones jerárquicas.

Paradójicamente, y con excepción del final, lo anteriormente señalado se traduce en escasas escenas de violencia física, aun cuando del material de cámara se desprende la violencia verbal mediante gritos y ademanes que resaltan el trabajo actoral de Vicente Santamaría. La imagen severa y autoritaria de Vivar traduce una idea de violencia plasmada en un cuidado trabajo gestual que sitúa en el cotidiano estas relaciones autoritarias. Al final de la película, la persecución tendrá un ritmo frenético, marcado por el galopar de los caballos y luego la mirada que atraviesa el visor del arma apuntando a Carmelito, construida con un montaje activo gracias al empleo de planos cerrados que enfatizan el clímax de la película, aunque dejan fuera de campo la violencia gráfica. Esta estrategia es similar a la empleada por Raúl Ruiz en *Tres tristes tigres* (1968), una película clave del Nuevo Cine Chileno, con personajes sometidos a lo largo de la película a un trato de violencia soterrada que, en la secuencia final, se convierte en violencia física. Por otra parte, el

recurso de un montaje que sugiere y no expone literalmente aparece en la secuencia de la operación en *Aborto*, que es registrada con planos cerrados de artefactos médicos y las manos de los cirujanos, reafirmando que estas estrategias narrativas responden a una concepción autoral que ensayaba una nueva forma de representar la realidad.

Visualizar la autodestrucción de un pueblo

La visualidad de los primeros cortometrajes de ficción del Departamento de Cine, como *La maleta* (Raúl Ruiz, 1963), *Yo tenía un camarada* (Helvio Soto, 1964) y *El analfabeto* (Helvio Soto, 1965), paulatinamente comienza a incorporar las problematizaciones del cine de vanguardia de aquellos años. Ya el neorrealismo italiano había repercutido en la generación cineclubista, por lo que representar el concepto de autodestrucción entre clases era un tema propio de su autoformación. Tanto *La captura* como *Aborto*, *El chacal de Nahueltoro* y el documental *Testimonio* buscan concientizar a las clases subalternas de su rol dentro del cuerpo social para así allanar un proceso colectivo de transformaciones estructurales de la sociedad. En ese contexto es que *La captura* propone una mirada radical que, posiblemente sin buscarlo, aventura un desenlace trágico de la utopía al exhibir cómo la animadversión y el rencor son motores humanos a los que se debe prestar atención.

Esto se ilustra con claridad en la secuencia final de persecución y asesinato que gira en torno a las pulsiones de Vivar, donde su motivación enceguecida es únicamente dar muerte a Carmelito. Su pequeño cargo de poder ha sido puesto en cuestión luego de la visita del prefecto, quien detecta la fuga del único detenido del retén, por lo que quiere mostrarse eficaz y resolutivo frente a la autoridad. Vivar aparenta ser un funcionario eficiente ajustándose a procedimientos que ocultan su negligencia y respaldan un asesinato, donde “La reprobación designa el juicio de condena en virtud del cual el autor de la acción es declarado culpable y merece ser castigado” (Ricoeur 24). Así, el sesgo amoral de Vivar se fundamenta sobre un bien mayor, que define su propio beneficio personal, pero que la película emplea de modo didáctico para presentar al público un acto de injusticia ejercido por la autoridad.



Figura 2. Fotograma de *La captura*

Por el contrario, para Carmelito no hay acción condenable en robar, ya que esto le permite alimentarse a él y su familia. Los estándares morales marcan una diferencia valórica evidente que enuncia la figura del poder tácito ejercido a partir de la violencia. El accionar de Carmelito es coherente con la tesis central que propone Chaskel en términos estéticos, es decir, con “la búsqueda de la mayor autenticidad para desarrollar una historia estrechamente ligada a nuestra realidad” (Garcés 17). En *La captura*, ambos protagonistas son víctimas de un sistema omnisciente, precarizado y arbitrario, que reproduce el sometimiento en un territorio donde el Estado no se hace presente. Carmelito es un sujeto invisible, que únicamente tiene como capital su fuerza física en cuanto motor productivo, mientras que Vivar deja de ejercer un rol de control, superponiéndole a este sus propias ambiciones y caprichos.



Figura 3. Fotograma de *La captura*

Ambos viven en una marginalidad normalizada bajo una violencia estructural que cuenta con la complicidad del silencio sureño, parajes aislados que sirven de marco para establecer relaciones conflictuales en el desprecio de un sujeto a otro. La muerte de Carmelito, así como el despliegue de acciones persecutorias por un territorio indómito que llama a la sobrevivencia, establece un modelo representacional de la sociedad que se está adelantando a la crisis que experimentará el país posteriormente. La violencia subterránea y explícita cuenta con expresiones visuales que intentan elaborar un nuevo relato de la comunidad anteriormente ausente en el cine chileno. El mito de la sociedad sin conflictos que aparece en películas como *Ayúdeme ud. compadre* (Germán Becker, 1968) se ve invalidado mediante la construcción de personajes que albergan rencor a sus pares de clase, como si fuese un destino circular en la historia de Chile.

Conclusiones

La adscripción de *La captura* a las corrientes renovadoras del cine latinoamericano de los años sesenta se pueden entender precisamente como un modo de legitimar otras representaciones de la idea de pueblo que, en rigor, traducen concepciones ideológicas propias de este período. *Aborto*, *Angelito*, *La captura* y *El chacal de Nahueltoro* podrían situarse dentro de una continuidad temática y de desarrollo estilístico, ya que, entre otras cosas, cuentan con prácticamente el mismo equipo realizador, algo que será fundamental para dotar de una organicidad formal e ideológica a este corpus de películas. Por ejemplo, Miguel Littín señalaba, en una entrevista realizada durante los meses en que se preproducía *La captura*, que: “En lo formal, el ‘cine nuevo’ no pretende la recreación de la realidad (estudios, artificios, etc.); simplemente se hace ‘REALIDAD’ (*sic.*), sale

a la calle con una cámara en mano. Y busca al hombre en su propio escenario. No imita vida, se convierte en vida” (Ramírez 29).

En este punto se encuentran afinidades con la obra de Edesio Alvarado, algo que Alfonso Calderón complejiza con su afirmación de que “Los personajes no se evaden, sino que participan. No serán pilares del mundo nuevo, constructores de la sociedad del mañana, pero saben arriesgarse. Juegan su vida a una carta” (11), cita que podría perfectamente aplicarse a los personajes de películas como *Testimonio* o *El chacal de Nahueltoro*.

A más de 55 años de su rodaje, revisar estos archivos hoy permite situar a *La captura* como una película coyuntural en el camino hacia un cine que comenzaba a fraguarse desde posiciones críticas a las instituciones, del mismo modo que también ocurrirá en Bolivia con *Yawar Mallku* (Jorge Sanjinés, 1969), en Argentina con *La hora de los hornos* (Octavio Getino y Pino Solanas, 1968) o la uruguaya *Me gustan los estudiantes* (Mario Handler, 1969). Por ejemplo, Chaskel abordará nuevamente el tema de la violencia institucional en 1971, cuando filma su documental *No es hora de llorar*, junto a Luis Alberto Sanz, donde denuncia prácticas de tortura en centros militares clandestinos de Brasil, con lo que establece un nexo evidente con *La captura*. De ahí que resulte pertinente esta relación que detona un modo de configurar un régimen visual de los oprimidos proponiendo una estética de la violencia completamente nueva en los modos de construir cine en el país.

Al revisitar *La captura* aparece una película bisagra en la conformación de un retrato social innovador y rupturista, que encuentra en la zona de Pucón un escenario ideal para que lo simbólico forme parte de una historia de injusticias invisibles, siendo posiblemente la primera película de ficción realizada en ese territorio. Es también el antecedente directo de *El chacal de Nahueltoro*, filmada también en un territorio campesino, los alrededores de Chillán, al igual que *Valparaíso, mi amor* (1969) de Aldo Francia, que emplea los cerros del puerto para retratar simbólicamente una periferia marcada por distintas manifestaciones de la violencia de clase. Estos ejemplos permiten entender cómo Pedro Chaskel se adelanta en el empleo de estos recursos al convertir el entorno en un nuevo personaje del cine nacional, pero que, a diferencia del cine clásico, prescinde de su finalidad ornamental.

Como señalamos anteriormente, *La captura* y *Angelito* buscaban ser dos episodios del primer largometraje del Departamento de Cine. Sin filmarse un tercero, el proyecto queda inconcluso y, a cambio, el equipo se aboca al rodaje de *El chacal de Nahueltoro*, proyecto que sí se concreta al convertirse en la película más vista del año y al obtener numerosos reconocimientos a nivel internacional. La metodología empleada permitió ahondar en cómo el Departamento se insertó en las bases de un Nuevo Cine, disputando en el campo de la circulación masiva un modelo de representación audaz y comprometido con las transformaciones sociales.

El rescate de *La captura*, a más de 55 años de su realización, posibilita acercarse a la mirada lúcida de Pedro Chaskel, a quien debe considerarse como un autor de avanzada por cómo retrataba el ejercicio del poder entre pares de clase de modo autodestructivo. La película resulta mucho más cruda tras el desarrollo de los episodios de la historia de Chile en ese período, que culminan con secuencias similares a las que Chaskel se adelanta en mostrar, como son la irracional conducta de las mentalidades militares atacando a la población civil, o su cuestionamiento de la idea de justicia y su aplicabilidad en el territorio, algo similar a lo que posteriormente indagarán Pablo Perelman y Silvio Caiozzi con el largometraje *A la sombra del sol* (1974). Así, la película resulta un testimonio vanguardista en su retrato de la psicología de personajes que ejercen el abuso bajo un patrón conductual y en su exposición de un tejido social autodestructivo y corrompido por las prácticas

del poder, lo que denota la lucidez y la sensibilidad de un autor capaz de pensar su propio presente en términos críticos, analíticos, pero también estéticos.

Referencias

- Alvarado, Edesio. “**La captura**”. *Los mejores cuentos de Edesio Alvarado*. Santiago. Zigzag. 1968. Impreso.
- Calderón, Alfonso. “**Ma non troppo**”. *Los mejores cuentos de Edesio Alvarado*. Santiago. Zigzag. 1968. Impreso.
- Flores, Silvana. *El Nuevo Cine Latinoamericano y su dimensión continental: Regionalismo e integración cinematográfica*. Santiago. Imago Mundi. 2013. Impreso.
- Garcés, Marcel. “Edesio Alvarado al cine. Filmaron ‘**La captura**’”. *El Siglo*, 10 de diciembre de 1967, p. 17.
- Horta, Luis. “Aproximación al cine de Luis Cornejo”. *La Fuga*, 10 (2009).
- Horta, Luis, Ortega, José Miguel y Román, José. *Héctor Ríos: Historia y estética*. Santiago. Cuarto Propio. 2023. Impreso.
- León Frías, Isaac. *El Nuevo Cine Latinoamericano de los años sesenta: Entre el mito político y la modernidad filmica*. Lima. Universidad de Lima. 2016. Impreso.
- Montecinos, Yolanda. “Hagamos cine partiendo de cero”. *Ecran*. vol. 28 de diciembre de 1965, p. 48.
- Muñoz, Rosabetty. “**Herencia de sangre**”. *Obra reunida, Tomo 1. Edesio Alvarado*. Santiago. Hueders. 2023. Impreso.
- Muñoz Romero, O. “Cine-nacional 1966”. *Ecran*, 27 de mayo de 1966, p. 26.
- Navarro, Sergio (coord.). *El Chacal de Nahueltoro: Emergencia de un nuevo cine chileno*. Santiago. Uqbar, 2009.
- Ramírez, Omar. “‘La captura’ y ‘Angelito’, dos etapas hacia una trilogía”. *Ecran*, 31 de octubre de 1967, p. 29.
- Rectoría Universidad de Chile. Decreto N° 16.798. Universidad de Chile, 1973.
- Ricœur, Paul. *El mal: Un desafío a la filosofía y a la teología*. Buenos Aires. Amorrortu. 2011. Impreso.

Filmografía

- Aborto*. Cine Experimental de la Universidad de Chile, Comisión Nacional de Protección de la Familia, Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, 1965.
- Aquí vivieron*. Chaskel, Pedro y Ríos, Héctor (dirs.). Cine Experimental de la Universidad de Chile, 1963.
- Angelito*. Cornejo, Luis (dir.). Cine Experimental de la Universidad de Chile, 1967.
- ¡Aysa!* Grupo Ukamau, 1965.
- A la sombra del sol*. Perelman, Pablo y Caiozzi, Silvio (dirs.). Enrique Cood-Disa Films, 1974.

- Ayúdeme ud. compadre.* Becker, Germán (dir.). Procine, 1968.
- Boccaccio 70.* Monicelli, Mario, Fellini, Federico, Visconti, Luchino y De Sica, Vittorio (dirs.). Cineriz, Concordia Compagnia Cinematografica, Francinex, 1962.
- Caliche sangriento.* Icla Films (1969).
- El analfabeto.* Soto, Helvio (dir.). Cine Experimental de la Universidad de Chile, 1965.
- El amor a los 20 años.* Truffaut, François, Rossellini, Renzo, Ishihara, Shintaro, Ophüls, Marcel y Wajda, Andrzej (dirs.). Ulyssee Productions, Unitec Films, Cinesecolo, Toho, Beta Film, Film Polski, Zespol Filmowy "Kamera", 1962.
- El chacal de Nahueltoro.* Cine Experimental de la Universidad de Chile, Cinematografica Tercer Mundo, 1969.
- Entre ponerle y no ponerle.* Ríos, Héctor (dir.). Consejo de Desarrollo Social, Departamento de Cine de la Universidad de Chile, 1971.
- Érase un niño, un guerrillero, un caballo...* Soto, Helvio (dir.). Cine Experimental de la Universidad de Chile, 1967.
- La captura.* Cine Experimental de la Universidad de Chile, 1967.
- La maleta.* Cine Experimental de la Universidad de Chile, 1963.
- La hora de los hornos* Getino, Octavio y Solanas, Pino (dirs.). Grupo Cine Liberación, 1968.
- Largo viaje.* Kaulen, Patricio (dir.). Naranjo-Campos Menéndez, 1967.
- Los olvidados.* Buñuel, Luis (dir.). Ultramar Films, 1950.
- Más allá de Pipilco.* Davison, Tito (dir.). Pel-Mex, 1965.
- Me gustan los estudiantes.* Handler, Mario (dir.) Mario Handler, 1969.
- Morir un poco.* Covacevich, Álvaro (dir.). Sud Americana Films, 1966.
- No es hora de llorar.* Chaskel, Pedro y Sanz, Luis Alberto (dirs.). Departamento de Cine de la Universidad de Chile, 1971.
- Por la tierra ajena.* Littín, Miguel (dir.). Cine Experimental de la Universidad de Chile, 1965.
- Ro.Go.Pa.G.*, Godard, Jean-Luc, Gregoretti, Ugo, Pasolini, Pier Paolo y Rossellini, Roberto (dirs.). Arco Film Roma, Cineriz, Société Cinematographique, 1963.
- Testimonio.* Chaskel, Pedro (dir.). Cine Experimental de la Universidad de Chile, 1969.
- Tres miradas a la calle.* Kramarenco, Na m (dir.). Procine, 1957.
- Tres tristes tigres.* Ruiz, Raúl (dir.). Los Capitanes, 1968.
- Un viaje a Santiago.* Correa, Hernán (dir.). Santiago Films, 1960.
- Valparaíso, mi amor.* Francia, Aldo (dir.). Cine Nuevo Viña del Mar, 1969.
- Venceremos.* Chaskel, Pedro (dir.). Cine Experimental de la Universidad de Chile, 1970.
- Yawar Mallku.* Sanjinés, Jorge (dir.). Grupo Ukamau, 1969.
- Yo tenía un camarada.* Soto, Helvio (dir.). Cine Experimental de la Universidad de Chile, 1964.

Recibido: 3 de julio de 2024
Aceptado: 6 de diciembre de 2024

Lo digital como *continuum* del archivo analógico: renunciando a la autenticidad material del cine en la era cibernética

The digital realm as a *continuum* of analog archive: renouncing the material authenticity of cinema in the cybernetic age

Catalina Rayo Calderón¹

UNIVERSIDAD DE CHILE

 <https://orcid.org/0009-0009-6413-786X>

Resumen. El presente ensayo reflexiona alrededor del cambio de paradigma con la entrada de la era cibernética en lo que se entiende tradicionalmente como archivo y profundiza en el rol del “archivo digital” en la conservación y el libre acceso al archivo analógico. Siguiendo la lógica de Derrida en *Mal de archivo* (1997), se plantea que la continuidad natural en el curso de la archivación del cine en la actualidad involucra una destrucción constructiva de lo tangible. En otras palabras, y usando conceptos de Fossati, la transposición de lo analógico hacia lo digital se yergue como un proceso de decantación en que se sacrifica la autenticidad material de la información en pos de su prevalencia como artefacto conceptual. Con el propósito de aplicar los argumentos presentados, se evocan procedimientos, pasajes y escenas del documental *Locas mujeres* (2010) de María Elena Wood, película que tematiza la vida interna de Gabriela Mistral y su relación amorosa con Doris Dana utilizando como recurso principal la colección de material original documental y literario de la poeta, que Dana conservó durante 50 años. Se profundiza en el tratamiento y la contemplación archivística del filme y se pondera el papel que la creación cinematográfica cumple en el *continuum* de la existencia del archivo material.

Palabras clave. Archivo, Mistral, Digital, *Locas mujeres*.

Abstract. This paper reflects on the paradigm shift that has come as a consequence of the cybernetic era in what is traditionally understood as an archive, delving into the role of the “digital archive” in the preservation and free access to the analog archive. Following Derrida’s logic in *Archive Fever* (1997), it is proposed that the natural continuity in the course of the archiving of film today involves a constructive destruction of the tangible; in other words, and using Fossati’s concepts, the transposition of the analog to the digital stands as a process of decantation in which the material authenticity of information is sacrificed in favor of its prevalence as a conceptual artifact. Procedures, passages and scenes from the documentary *Locas mujeres* (2010) by María

¹ Máster en Estudios de Cine, Columbia University, Postgrado en Escuela de las Artes y Ciencias, New York, Estados Unidos. Magíster en Ciencias de la Comunicación, mención Periodismo. Licenciada en Artes, Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Artes. Mail. catalina.rayo@uchile.cl Contribución CRediT (Contributor Roles Taxonomy) Administración, adquisición, análisis, conceptualización, escritura, redacción.

Elena Wood are evoked, in order to embody the ideas presented. The film thematizes the internal life of Gabriela Mistral and her love affair with Doris Dana, using as its main resource the collection of original documentary and literary material by the poet, which Dana kept for 50 years. The film's treatment and contemplation of the archive are explored in depth, and the role the cinematographic creation plays in the *continuum* of the existence of the analog archive is considered.

Keywords. Archive, Mistral, Digital, *Locas mujeres*.

Introducción: la problemática del *continuum* del archivo

¿Sería posible concebir una existencia sin memoria?

El archivo de nuestros pasados, la autoridad responsable de su ordenamiento y clasificación, y nuestras posibilidades de acceso a ellos determinan no solo la manera en que operamos en el presente, sino también la construcción de nuestras identidades. ¿Qué es archivar sino el acto de reconstruir artificialmente una historia? A partir de lo anterior, surge una serie de problemáticas respecto de cómo se administra el archivo de los registros del pasado: ¿Quién se encarga de archivar esos registros? ¿Mediante qué parámetros decide el orden causal de los acontecimientos? ¿Quién puede acceder a ellos? Y, un planteamiento aún más urgente: ¿Qué sucede con los archivos en la actualidad, al ingresar a la dimensión digital? ¿Podría llamarse archivo la dimensión semiaccesible, organizada y conceptual del internet?

El presente trabajo intenta problematizar el concepto de archivo en un contexto digitalizado. Se argumenta que el trabajo del archivo, desde su estatus original como sagrado y centralizado, ha debido ir mutando en concepto, forma y valor simbólico para expandirse en los límites de su definición, cambiar sus delimitaciones y, por lo tanto, adquirir y aceptar nuevas formas de existencia en el mundo digital. Sin duda, los nuevos medios han desafiado lo que hoy conocemos por “archivo” en su valor más tradicional y creo que, a pesar de que el archivo puede seguir existiendo en su forma original, tiene que adaptarse a un valor simbólico distinto cuando nos encontramos en el medio digital.

Para ello usaré como ejemplo el documental *Locas mujeres* (2010), dirigido por María Elena Wood, que relata la historia de amor entre Gabriela Mistral y Doris Dana², y en el que nos encontramos con la problemática del archivo a nivel documental. El filme representa cómo Dana conservó durante cincuenta años material original de Mistral, que comprendía literatura, notas, cuadernos, fotografías, cintas de audio, recortes de periódicos, entre otros, y que eventualmente terminan en las manos de su sobrina Doris Atkinson. Atkinson, al heredar tanto material, termina archivándolo en una habitación repleta de información, a modo de guardiana del legado de Mistral. A raíz de ello comienza a advertirse una imperante necesidad de preservación y conservación de dicho material.

² En una columna de Patricia Verdugo, publicada por CIPER Chile en 2009, vemos cómo el hecho de ver a Mistral como lesbiana fue un verdadero escándalo. La información fue rechazada, negada o se reclamó evidencia para corroborarla. Incluso Verdugo asegura que hubo acciones por parte del Estado chileno para censurar el libro de Licia Fiol-Matta, donde abiertamente se declaraba a Mistral como lesbiana (Verdugo). De hecho, en una nota del diario *El Austral*, de Temuco, con fecha del 10 de agosto de 2001, se manifiesta el rechazo hacia la producción de un filme llamado *La pasajera*, que hablaba precisamente sobre el lesbianismo de Mistral.

Si bien la película da cuenta de la problemática del archivo en su forma más tradicional, se muestra, al mismo tiempo, una aparente falta de capacidad de Atkinson de conservar el citado archivo rigurosamente (o por lo menos de acuerdo con los estándares más disciplinados), ya sea por falta de conocimiento, calidad de archivista o simplemente por inseguridad de su parte (al creer que no es capaz de conservarlo correctamente). Por lo tanto, parte del material original de Mistral pareciera estar en constante amenaza de desaparecer. ¿Qué le ocurrirá, pues, a este material sin Atkinson?

El interés de Wood por retratar la vida de Mistral, y más específicamente su relación con Dana, genera una prolongación de dicho material hacia el medio filmico y, consecutivamente, a la digitalización en que se encuentra en la actualidad. En este sentido, si el material preservado a manos de Atkinson hubiese sido destruido u olvidado después del estreno del filme, una construcción y selección del archivo original hubiese quedado preservada gracias a la obra de Wood, pero modificando las condiciones de su existencia. A partir de esta reflexión, me pregunto: ¿puede esta obra audiovisual construida a partir del archivo analógico de la vida y obra de Mistral contribuir a la conservación de ese material original?

Al centrar la atención en el rol del filme, se manifiestan interrogantes con respecto al lugar que ocupa su existencia y su materialidad: ¿es la película un medio efectivo para hablar de preservación? Y si es así, ¿cuáles son las implicaciones de preservar el celuloide o su versión digital? Bajo esta premisa, Thomas Elsaesser indica que los archivistas de filmes admiten que la película de celuloide sigue siendo un material más duradero y confiable que el digital. Pero, aun cuando se habla de preservación, todavía se descansa en intermediarios digitales (231). De manera que, si Atkinson dejase de preservar este material original, el documental sería el último resguardo de una información clave en la historia de Mistral: su romance con Dana. Mas, si este no se digitaliza, ¿sería olvidada entonces la historia de amor de Mistral?

Para aproximarnos a un análisis e interpretación del archivo en un contexto digital a través del ejemplo de la película de Wood, quisiera, en primer lugar, proponer una definición de archivo a partir de un enfoque tradicional. Para esto, considero relevante el texto de Jacques Derrida, *Mal de archivo*, tomando en cuenta la interpretación de Carolyn Steedman sobre qué significa archivar y cuál sería la obsesión que existe tras ello. En segundo lugar, quiero exponer los posibles problemas que implica archivar en el medio digital tomando como referencia las ideas de Jussi Parikka y Lev Manovich, con el objetivo de dilucidar si efectivamente el medio digital permite la preservación. Finalmente, mi propuesta se sostiene sobre el argumento de que el medio digital nos ayuda, en efecto, a preservar el archivo, mas no en su forma original, sino a través de la entrega y la disposición de ciertas herramientas, lo que genera un *continuum* de preservación en la figura filmica. Para tales efectos, utilizaré las ideas de Giovanna Fossati, quien se enfoca en los estudios de transición del filme del soporte análogo al digital.

Entendiendo el archivo en su concepción tradicional

Si bien el archivo remite históricamente a la idea de la memoria, es también un intento de registrar y coleccionar acontecimientos que han ocurrido en el pasado con el propósito de explicar el presente y proyectar un futuro. El archivo es, esencialmente, una tentativa de explicar historias. La

historia no se descubre, se construye; por tanto, el archivo aparece como un dispositivo que suple la memoria cuando esta se debilita.

Esta primera noción de archivo nos aporta un acercamiento a su importancia, pero no define lo que es. En su texto *Mal de archivo*, Derrida propone una aproximación conservadora en torno al archivo, constituido sobre la base de condiciones autoritarias, estableciendo en primera instancia la etimología de la palabra archivo: *arkhé*. El autor argumenta que el *arkhé* es un comienzo y un mandato; un lugar donde los hombres mandan y ejercen autoridad de manera ordenada (9). Este orden es ejercido por los “arcontes”, es decir, los guardianes de este lugar llamado *arkheion*. Ellos son quienes dan sentido y organización al archivo, mediante leyes que ellos mismos establecen (10). En este sentido, para Derrida, el archivo refiere, más que al acceso al conocimiento en sí, a un “lugar” de conocimiento donde se resguarda el saber bajo condiciones estrictas, sistemáticas y autoritarias de poder absoluto –manejado exclusivamente por el magistrado o arconte–. En palabras de Steedman: “for the archive: the fever not so much to enter it and use it, or just have it, or just for it to be there, in the first place” (2)³. Esta autora alude a que el archivo, en términos tradicionales, no es tanto un instrumento democrático de memoria como sí una herramienta de soberanía del conocimiento.

Esta perspectiva sobre el archivo está sujeta a la institución que implica su existencia. El archivo solo existe bajo ciertas normas y reglas –leyes– dictaminadas por quienes lo resguardan. El archivo cataloga, discrimina, acumula, atesora y crea tipologías, acciones realizadas por el archivista para sistematizar el orden del conocimiento. Esto es mencionado por Steedman a partir de los postulados de Michel Foucault, aludiendo a que el archivo es un sistema que decreta eventos y cosas (2) y que, por lo tanto, podemos entenderlo como “símbolo o forma de poder” (2). De este modo, el archivo controla la memoria y construye la historia.

El filme de Wood utiliza como fuente principal una manifestación de lo que se entiende tradicionalmente como archivo, y también de cómo se organiza y se contempla. La directora inicia su documental con una entrevista y un registro de Atkinson en South Hadley, Massachusetts, Estados Unidos. Observamos a Atkinson conduciendo un vehículo en los alrededores de South Hadley, al norte de Nueva York, manifestando su preocupación por la conservación de los archivos de Mistral. Atkinson advierte tres preocupaciones: la primera tiene que ver con el legado de la poeta, donde afirma que, en caso de que ella no fuera a recuperar la colección de Mistral a la residencia de Doris Dana, después de su muerte, cualquier persona podría entrar su domicilio –su *arkheion*– y usurpar el archivo; la segunda se relaciona con las condiciones físicas del archivo, Atkinson manifiesta que la casa donde se encuentra dicha colección carece de un ambiente propicio para su preservación, refiriéndose en particular a problemas de humedad y hongos; y, por último, la tercera remite a que la colección no se concentra únicamente en la residencia de Dana, sino que está distribuida en Bridgehampton, en Nueva York, y en Florida, por lo que uno de los objetivos de Atkinson es reunir todo para resguardarlo en un solo lugar.

Si bien, como ya he mencionado, Atkinson demuestra cierta inseguridad al referirse a su capacidad de manejar el archivo, su uso de léxico técnico y su preocupación por la preservación de los documentos de Mistral son igualmente curiosos. Nos da a entender que, si no interviene, el archivo de Mistral puede perfectamente desaparecer. Por este motivo, cuando observamos el departamento donde resguarda todo este material (departamento N° 99), nos encontramos con una

³ “La fiebre del archivo no es tanto entrar y usarlo, sino tenerlo, o simplemente estar ahí, en primer lugar”. Esta y todas las traducciones en adelante son propias.

habitación desbordada de archivos de la escritora, incluso numerosas cajas de la colección se expanden fuera del espacio de la habitación y ocupan parte del comedor.

Atkinson llama a este cuarto *The Mistral room* y, en una de las escenas, enseña a la directora todo el material que ha recolectado. Entre la colección se aprecian manuscritos, lecturas de conferencias, borradores de poemas (algunos publicados, otros con notas de edición), libros de otros autores, correspondencia microfilmada, diversos telegramas de felicitación a Mistral por el premio Nobel y otros recibidos por la muerte de Yin Yin –su sobrino que cuidó como si fuese su hijo–, cientos de cuadernos de notas de Mistral que han sido microfilmados, álbumes de fotografías y videos que incluyen los primeros años de la vida de la poeta y sus viajes a México y a Santa Bárbara. Virtualmente, lo que Atkinson hereda es una colección completa y minuciosa, archivada y catalogada por Doris Dana.

Este acto de conservar y preservar tanto material puede tener razones que van más allá de simplemente resguardarlo a favor de la memoria. Steedman lo cataloga como una fiebre archivística, que quiere decir “the desire to recover moments of inception: to find and possess all sorts of beginnings” (5)⁴. Con esto, Steedman nos remarca que los motivos por los cuales el archivista (o arconte) resguarda información se deben al deseo de poseer y garantizar el acceso al origen de lo que el archivo da cuenta, es decir, parte de un proceso de resignificación del presente a partir del pasado, y viceversa. Ahora bien, se podría argumentar que lo mencionado da luces sobre las razones por las cuales Atkinson decide tomar el rol de arconte del material de Mistral. La pregunta que urge responder antes que todo es: ¿por qué una norteamericana tendría el deber de resguardar el material de una poeta chilena? Es a partir de esta interrogante que planteo que las intenciones de Atkinson tienen más que ver con un estudio de su linaje, y no tanto con el deseo de recuperar la memoria de Gabriela Mistral.

La explicación que me permite afirmar lo mencionado se reduce a pura logística: Yin Yin, el único heredero consanguíneo de Mistral, se suicida en 1943. La poeta fallece poco más de diez años después, sin más relaciones consanguíneas, dejando la tarea del resguardo de sus pertenencias a cargo de Dana, quien, a su vez, fallece en 2006. A partir de ese momento, Atkinson resulta ser la única persona que podría heredar la colección, pese a los reparos que ella manifiesta acerca de que Dana eludía referirse a la relación sentimental que mantenía con Mistral. Esto, para Atkinson, podría aludir a que su tía intentaba establecer un vínculo con ella sin la mediación omnipresente de la poeta. Al respecto, Atkinson sostiene: “Finalmente me di cuenta de que había muy pocas personas en la vida de Doris Dana con las que realmente podía ser Doris Dana y no la albacea de Gabriela Mistral. Y yo era una de esas personas, porque yo era familia primero. Nuestra relación no era por Mistral” (Wood 00:16:10-00:16:40). Esta afirmación es importante en la medida en que Atkinson intenta encontrar una respuesta sobre quién era su tía y resguardar su identidad, pero la única forma de hacerlo era a través de todos los registros de Mistral. Paradójicamente, preservar el material de Mistral resulta ser, para Atkinson, una necesidad para recuperar la identidad perdida de Doris Dana más que una motivación movida por la responsabilidad de preservar una pieza fundamental del patrimonio cultural chileno.

Es válido, entonces, argumentar que Atkinson realiza el ejercicio de buscar sus orígenes y, con ello, su legado. Siguiendo esta lógica, Steedman afirma: “Yet psycho-analysis has been

⁴ “El deseo de recobrar momentos de comienzos: encontrar y poseer todos los comienzos”.

responsible for some of this trouble with archives, for it wants to get back: it manifests a desire for origins, to find a place where things started, before the regime of repetition and representation was inaugurated” (7)⁵. Esta cita podría aportar luces sobre la actitud de Atkinson frente a su rol autoimpuesto como arconte del archivo de Mistral. Steedman compara la fiebre archivística con el psicoanálisis, en tanto ambos procesos demuestran un deseo por el origen, una preocupación por el pasado por su potencial para explicar el presente. Al igual que su tía Doris Dana, Atkinson manifiesta su deseo de admirar el archivo y respetarlo por lo que es (de ahí su respeto hacia la representación y la memoria), sin embargo, la segunda necesita dotar de significado el archivo a partir de una búsqueda personal. Y, siguiendo esa obsesión, Atkinson jugará el rol de Dana, tanto en su búsqueda por el origen como en su afán de consolidar su propia identidad.

A partir de lo mencionado, entonces, ¿cómo se ven el respeto y la importancia del archivo de Mistral representados en el documental? Durante los primeros minutos del filme, Atkinson se refiere en particular a una “caja especial”, indicando que su contenido podría tener “material exclusivo” o archivos que no lograron ser catalogados, pero que ella es reacia a administrarlos. Atkinson pareciera no entender por qué los contenidos de la caja son especiales. Es interesante destacar la incertidumbre de Atkinson frente al resguardo de estos artículos teniendo en cuenta su papel como la nueva arconte en este *arkheion* llamado *The Mistral Room*. Sin embargo, ella misma admite que asumir este rol tiene sus limitaciones, y confiesa: “yo creo que alguien más debería decidir si sacarlos de la caja, no yo” (Wood 00:07:33-00:07:42).

Esta afirmación de Atkinson oculta una acción primordial al momento de pensar en el archivo y en las labores que el arconte debe considerar. Si bien el objetivo último del archivo institucional es preservar información de forma ordenada, se presenta al mismo tiempo una discriminación de la información. ¿Qué se conserva y qué se desecha? En un único acto, la sola existencia del archivo indica guardar y destruir al mismo tiempo (Derrida 6), catalogando lo que realmente debe ser archivado y discriminando lo que no. Se podría, entonces, argumentar que la fiebre del archivo, este afán por conservarlo todo, nunca es realmente posible. Un archivo siempre tiene vacíos en sí mismo; bien porque existirán elementos que se pierden y son irrecuperables, o bien porque nunca llegaron a ser “catalogados” dignos de archivar. Siguiendo esta lógica, se pueden plantear las siguientes interrogantes: entendiendo el archivo como conservación y destrucción, ¿quién determina los parámetros para decidir qué se queda y qué se va? Y estos parámetros, ¿se basan en algo mensurable o son arbitrarios? Y si son arbitrarios, ¿para qué siquiera archivar algo en primer lugar? En este sentido, se podría comenzar a hablar de una pulsión de destrucción del archivo y, eventualmente, una pulsión de pérdida de la memoria, que es lo que, según Derrida, Freud defiende al considerar el archivo como un acto en última instancia inútil:

Freud parece proceder, en primer lugar, a una cortés *captatio benevolentiae* parecida a la que les debería yo aquí: en el fondo no tengo nada nuevo que decir, ¿para qué retenerles con estas historias agotadas? ¿Para qué este tiempo perdido? ¿Para qué

⁵ “A pesar de todo el psicoanálisis ha sido responsable por algunos de los problemas alrededor del archivo, porque quiere recuperar cosas: manifiesta un deseo de los orígenes, de encontrar un lugar donde las cosas empezaron, antes de que el régimen de la repetición y la representación haya sido inaugurado”.

archivar esto? ¿Para qué estas inversiones en papel, tinta y caracteres? ¿Para qué movilizar tanto espacio y trabajo, tanta composición tipográfica? ¿Merece esto la impresión? ¿No están estos relatos disponibles en todas partes? (17).

Lo descrito por Derrida en la cita se refiere a destruir el archivo antes de que exista (Derrida 18). Pero, para que el archivo pueda existir, el autor sostiene que este tiene que hacerlo externamente, es decir, tiene que manifestarse en otro medio fuera de la memoria, a fin de asegurarla y conseguir que la repetición de ella permanezca. En este sentido, dicha preservación de memoria y repetición son actos que conllevan inevitablemente una pulsión de muerte, de destrucción pues, ¿cuál es el propósito de la memoria y de la repetición sino escapar del olvido? Esta pulsión es lo que Derrida cataloga como “mal de archivo”: “La pulsión de muerte no es un principio. Incluso amenaza toda principalidad, toda primicia arcóntica, todo deseo de archivo. Esto es lo que más tarde llamaremos el *mal de archivo*” (Derrida 20).

Lo interesante aquí es que, mientras Freud argumenta su postura positiva hacia la amnesia –y lo explica a través del dispositivo del *block* mágico–, Derrida hace un intento por salvar la existencia del archivo como monumento histórico al nombrar y catalogar todas sus características intrínsecas. Con esto, quiero detenerme y explicar, en la segunda sección de este trabajo, cómo la pulsión de destrucción puede manifestarse en lo digital y cómo esta es necesaria para que pueda existir la preservación en el archivo digital.

Potencialidades y limitaciones del archivo digital

Existen diversas dudas alrededor del archivo digital en su calidad de objeto preservador y conservador. Tal como afirma Derrida –que manifestaba que el archivo necesita un *arkheion*–, Parikka, por su parte, describe el archivo como “territorial, spatialized and walled” (114)⁶, un dispositivo que comprende una simbología de lo sistematizado y codificado dentro de un territorio en particular. Ahora bien, si dentro del archivo existe una codificación, es decir, información catalogada, seleccionada, ordenada y, por tanto, de alta importancia como objeto autoritario, dentro de este espacio amurallado llamado *arkheion*, todo aquello que se encuentra fuera del archivo está desordenado, se vuelve irrelevante, no está codificado, es asequible y tiende al libre acceso. En otras palabras, la información fuera del archivo es *desechos*, sobras que no alcanzan los estándares para ser consideradas parte del *archivo* (mi énfasis).

En torno a esta premisa, ¿cuáles son las condiciones de existencia del archivo en el reino de lo digital? Si lo digital no está enmarcado en un espacio físico y, por lo tanto, todos los datos que habitan el mundo virtual podrían ser considerados como *desechos*, ¿se puede siquiera catalogar el archivo digital como “archivo”? Por otro lado, la forma de entender el contenido que circula tiende a distorsionarse y no está bajo control. Si fuéramos a describir la naturaleza archivística del material digital, este nuevo *arkheion* sería un lugar restante de los nuevos medios, incorpóreo, virtual, entrópico e infinito.

⁶ “... territorial, espacializado y amurallado”.

De esta manera, comprender el nuevo lugar de conservación y preservación del archivo se vuelve clave para abordar el archivo digital. Al respecto, Manovich crea su propia distinción entre los nuevos medios (todo lo digital) y los viejos medios (todo lo no-digital), afirmando:

La comprensión popular de los nuevos medios los identifica con el uso del ordenador para la distribución y la exhibición, más que con la producción. En consecuencia, los textos distribuidos por ordenador, como los sitios *web* y los libros electrónicos, se consideran nuevos medios, mientras que los que se distribuyen en papel, no (63).

Siguiendo esta lógica, es posible afirmar que los viejos medios se manejan en un soporte material, en un lugar real, amurallado, y en un territorio físico, en tanto que los nuevos lo hacen enmarcados en un *hardware* y un *software*, en un lugar virtualmente ilimitado y sin territorio físico. Debe aclararse que lo anterior no quiere decir que ambos no puedan coexistir al mismo tiempo —la famosa convergencia cultural definida por Jenkins—, ni que uno sea mejor que otro, ni que uno esté suplantando al otro.

Sin embargo, surge la siguiente interrogante: si efectivamente existe una convergencia cultural, ¿cómo nos relacionamos, entonces, con la información? Henry Jenkins, en su texto titulado *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, clarificó esto al argumentar que los viejos medios nunca mueren, y que tampoco son reemplazados por los nuevos medios; lo que ocurre es que la forma en que accedemos a la información cambia, gracias a las “tecnologías de distribución”: “Lo que muere son simplemente las herramientas que utilizamos para acceder al contenido de los medios (el 8 track o la cinta de vídeo beta). Esto es lo que los especialistas en medios llaman *tecnologías de distribución*” (24). En otras palabras, es la forma en la que accedemos al archivo la que cambia. Ya no nos encontramos en un reino amurallado, catalogado y sagrado.

No obstante, nuevos obstáculos surgen con nuevos medios: para acceder al conocimiento en la era cibernética es necesario estar familiarizado con el lenguaje de las nuevas tecnologías y aprender a navegar a través de estas. De este modo, el cómo nos relacionamos con ellas recae, a la vez, en la capacidad del computador para distribuir y exhibir la información, y en la nuestra para acceder a esta información a través de las tecnologías de distribución. En este sentido, hasta cierto punto, los datos digitales cumplen con uno de los principios fundamentales del archivo: permitir el acceso a la información.

Contrario a esto, Parikka nos recuerda que lo digital no es algo permanente en lo que podemos confiar completamente la tarea de preservar: “The digital is not eternal, nor is it simply ephemeral” (119)⁷. El soporte digital tiene sus propias limitaciones en cuanto a poder preservar a largo plazo. Es decir, el archivo digital no tiene la capacidad de conservar un material de forma eterna e inmutable, pero tampoco es incapaz de destruirlo completamente. Mucho de esto tiene que ver con las capacidades del computador de estar mutando constantemente dentro de su propia materialidad (por ejemplo, la creación de formatos de video que caducan o se reemplazan por otros). Con esto podríamos entender que, en vez de asumir la permanencia, la memoria digital es

⁷ “Lo digital no es eterno, pero tampoco es simplemente efímero”.

“the coupling of degeneration with regeneration” (Parikka 119-120)⁸. Es decir, destruye y construye al mismo tiempo para “conservar”, ya que, finalmente, terminamos más “renovando” que “almacenando” (Parikka 120).

Por esta razón, lo digital no se considera completamente efímero, puesto que la información no desaparece, sino que está en constante renovación al construirse en diferentes soportes tecnológicos una y otra vez. En otras palabras, destruye un soporte para crear otro y resguarda el contenido en el nuevo soporte (por ejemplo, una web de venta de DVD reemplazada por web de *streaming*). Pero, ¿acaso esto no es análogo a la pulsión de destrucción a la que Derrida se refiere en el contexto del “mal de archivo”? Al fin y al cabo, estamos olvidando cosas en el medio digital para crear y archivar otras. En este sentido, el mal de archivo, la pulsión de muerte, es necesaria para que el archivo digital pueda seguir existiendo. Necesitamos de la amnesia para recobrar la memoria.

Esta cualidad es inherente a los nuevos medios, donde todo el material dispuesto está sujeto a manipulación, cambios y variaciones. Según Manovich, esto es uno de los principios de los nuevos medios: “Un objeto de los nuevos medios no es algo fijado de una vez para siempre, sino que puede existir en distintas versiones, que potencialmente son infinitas” (82). Así, mientras que el filme análogo puede existir como algo inmutable, preservado y conservado en su *arkheion* y resguardado por su arconte, el mismo filme, en digital, puede estar sujeto a múltiples variaciones, pudiendo mutar infinitamente. Esto mediante su forma, es decir, en cómo la película cambia dependiendo del soporte en cual se encuentra (de HD a 4K), como también puede mutar como objeto artístico, variando, por ejemplo, en el montaje.

Esta capacidad de variabilidad a la que está sujeto el filme en el medio digital conlleva otro tipo de problemáticas respecto de la tarea de preservar una película o cualquier otro objeto dentro del archivo digital. Si pensamos que el archivo digital es capaz de conservar un filme en su estado original, como objeto artístico, tendríamos que pensar también que su condición de variabilidad hace que no solo se preserve la forma original como objeto artístico, sino también la copia corrupta de este.

Lo digital como continuum del archivo

Hablando exclusivamente sobre la preservación filmica, ¿cómo podemos pensar en una película como un objeto “original”? ¿Qué es un filme en su versión original? Quizás la respuesta pareciera ser más evidente en el caso del filme análogo, por la existencia del celuloide en tanto que soporte material. Sin embargo, ¿qué ocurre cuando creamos películas digitales, o nos encontramos en el reino digital? ¿Podemos hablar de objetos originales cuando estamos en lo digital? Fossati nos dirige al alcance y la importancia de ver el original en el ámbito de la película, pero con un gran número de consideraciones a tener en cuenta. ¿Qué es el filme “como original” al fin y al cabo?

La autora nos explica, por ejemplo, que el filme puede verse como original a partir de distintas versiones de esa película, o a través de la existencia del celuloide, o en cómo fue mostrada originalmente al público, o en cómo el director logró reflejar su visión en un corte del director, o bien tomando en cuenta cómo se ve el filme únicamente a través de su resolución y color, entre

⁸ “... el acoplamiento de la degeneración con la regeneración”.

otras perspectivas (Fossati 117). Así pues, dichas diferencias las clasifica a partir de dos ópticas. La primera, como artefacto conceptual, aludiendo al objeto artístico en sí, en cómo vemos la película como audiencia. La segunda, a través del artefacto material, aludiendo al soporte en el cual se encuentra la película y en cómo la encontró el archivista:

The “original” can be a conceptual artifact (e.g. one particular version of a film) or a material artifact (e.g. the original camera negative) , it can refer to the film as it was originally shown to the audience, as well as the material film artifact as it was recovered by the film archive. But it can refer to the film as text where its integrity is measured in terms of completeness and continuity (e.g. all the scenes that constitute the version as it was meant by the director, edited in the right order) (Fossati 117)⁹.

Ambas perspectivas complejizan el abordaje del tema del original de una obra, especialmente, como veremos, refiriéndonos a una obra filmica. Aquí, Fossati nos explica, en línea con Walter Benjamin, la idea de que el original está ligado con la autenticidad de la obra (117) y manifiesta que el valor de la autenticidad deja de existir cuando el objeto es reproducido mecánicamente, obteniendo copias que son aparentemente idénticas con el original (Fossati 118). Considerando lo anterior, ¿puede un filme llegar a ser realmente auténtico? ¿Siquiera es relevante cuestionar la autenticidad en el cine, siendo que solo su valor conceptual es preservable? La pregunta por la autenticidad del filme pareciera perder importancia, considerando que la propia Fossati sostiene que este es “a serial product, a commercial release” (118)¹⁰ en cuanto que uno de los principios del dispositivo cinematográfico es precisamente su énfasis en la distribución y la circulación.

Ahora bien, si uno de los fundamentos del dispositivo cinematográfico es generar productos seriales para su consumo, ¿cuál es el propósito de conservarlo como artefacto material buscando su valor como “original”? Planteo acá que la distinción que realiza Fossati es clave para entender cómo el filme puede preservarse en el medio digital y evitar su destrucción y olvido. El *continuum* de la obra desde su estado análogo a su estado digital es posible en la medida en que el material se transforme en función de una “tecnología de distribución”, para que su forma conceptual (la imagen en movimiento) pueda preservarse en el tiempo. Es decir, la forma conceptual de la película solo es posible que exista en un *continuum* digital si renuncia a su forma como artefacto material (la imagen en movimiento en un soporte único).

⁹ “El significado de ‘original’ puede ser un artefacto conceptual (por ejemplo, una versión particular de una película) o un artefacto material (por ejemplo, el negativo de la cámara original), puede referirse a la película tal como se mostró originalmente al público, así como al artefacto cinematográfico material tal como fue recuperado por el archivo filmico. Pero puede referirse a la película como un texto donde su integridad se mide en términos de integridad y continuidad (por ejemplo, todas las escenas que constituyen la versión tal como la quiso decir el director, editadas en el orden correcto)”.

¹⁰ “... un producto serial, de venta comercial”.

Al respecto, Parikka, en línea con Nicholas Gane y David Beer, nos explica que con la llegada de los nuevos medios y plataformas como YouTube, Flickr, etc., la forma de entender el archivo ha cambiado: “Modes of accessing and storing data have changed from centrally governed and walled spaces to distributed and software-based” (114)¹¹. Se da a entender, pues, que el cambio del concepto de archivo digital radica en salir del espacio amurallado y en exhibirse y distribuirse en los múltiples espacios virtuales que el mundo digital proporciona. Por lo tanto, para que haya *continuum*, el filme no solo tiene que sacrificar su forma material en favor de su forma conceptual, sino que tiene que modificarse y adaptarse a las *tecnologías de distribución* que Jenkins propone; para que pueda distribuirse y circular a través del medio digital. El cine debería convertirse, por tanto, en un medio basado en *software*.

Es atingente mencionar que mi objetivo no es argumentar que no hay sentido en el intento de conservar un filme en su forma material. Mucho hay en cuanto a la significancia del índice en la película. Lo que pretendo, en cambio, es reformular nuestra relación con el archivo en función de las siguientes interrogantes: ¿qué hacemos cuando ya no podemos conservar y preservar la materialidad de los viejos medios? ¿Qué hacemos cuando el cuarto amurallado falla? ¿Qué hacemos cuando las mismas preocupaciones de Atkinson comienzan a surgir y los hongos y los villanos invaden este lugar de preservación y corrompen el archivo? ¿Hacia dónde nos dirigimos?

El mismo Parikka comenta que los viejos medios tienen su propia temporalidad a pesar de los esfuerzos de preservación (117) y que incluso en la era digital esta misma premisa sigue en pie (por ejemplo, el soporte DVD, que ya casi está obsoleto). Aquí, a partir de los argumentos de Wendy Hui Kyong Chun, Parikka sostiene que lo digital tiene que ser visto como una nueva forma de permanencia de la memoria (119); por ello, no habría otra opción más que aceptar el soporte digital como herramienta de preservación. En este sentido, es preciso comprender que lo digital no intenta suplantarlo analógico, sino continuar la misma tarea, pero a su propio modo. Tal como expone Elsaesser, a quien ya me referí anteriormente, al argumentar que los mismos archivistas filmicos concuerdan en que el celuloide es todavía considerado como el soporte más duradero para el material audiovisual, pero que los intermediarios digitales son en quienes hay que descansar para la restauración y la preservación del filme (Elsaesser 231).

Así pues, podemos sostener que el artefacto conceptual “película” puede, perfectamente, no sufrir mutaciones en el medio digital; más aún, puede copiarse múltiples veces, cumpliendo con la idea de Parikka, en línea con Chun, sobre la existencia del archivo digital: más que almacenar, este se renueva. Siguiendo el mismo argumento, Fossati nos entrega su punto de vista no tanto en términos de destrucción, sino más bien en términos de movimiento. La autora nos dice que, en la preservación digital, se trata de “migrar” el objeto filmico conceptual hacia otros soportes, sin precisamente corromperse en variabilidad:

... a digital intermediate is, if you wish, a “virtual artifact”: it exists but it is not strictly bound to its carrier (e.g. a digital tape or a hard drive), it is unique but it can be “copied”

¹¹ “Los modos de acceder y almacenar datos han cambiado de espacios amurallados y gobernados centralmente a espacios distribuidos y basados en *software*”.

without quality loss (if the copy is uncompressed). Making a copy of a digital film “virtual artifact” is not like making a copy of an analog film. Since a digital copy can be identical to the “original”, its duplication is referred to as migration (Fossati 122)¹².

La idea de preservación en el reino digital remite, entonces, a entender el archivo en pos de la distribución más que a favor de la conservación de un material inmutable que descansa en su condición de aura sagrada (Benjamin 46). Considero esto como fundamental para cumplir con lo que Fossati nos recuerda: el filme es un producto serial. Si es comercial quiere distribuirse y quiere circular. En otras palabras, quiere ser visto. Necesita un público que lo vea y lo consuma. De caso contrario, ¿para qué realizar una película que nadie verá? ¿Por qué archivar un filme en un espacio cerrado donde el acceso es casi exclusivo? ¿Por qué pensar en el archivo como algo que no se usa y que simplemente existe?

En el caso de *Locas mujeres*, existen escenas que nos recuerdan sobre la importancia del *continuum* digital, donde el archivo se traslada para ser consumido y preservado en su estado más conceptual. Susan Smith, la compañera de Atkinson, nos narra con nostalgia cómo han visto a Doris Dana y a sus hermanas cuando eran pequeñas. Atkinson explica que su tía le dio numerosas películas en 16 mm que su padre, el tío abuelo de Atkinson, había grabado. Atkinson, como archivista, entiende la importancia de hacer que estos archivos se preserven, considerando las posibles dificultades técnicas en torno a cómo conseguir una tecnología casi extinta que pueda reproducir películas en 16 mm. ¿Cómo lo hace? Nos narra que “había películas en Central Park, otras en Long Island, en Nueva Escocia, y las hice transferir a DVD” (Wood 00:36:04-00:36:15), evidenciando así la importancia de que no solo es necesario conservar el filme en su materialidad y su aura sagrada (16 mm), sino que también debe preservarse en su conceptualidad (DVD) para que puedan disfrutar y ver el archivo a futuro.

Ahora bien, en este trato hacia el archivo, Wood toma activamente el mismo rol que Atkinson: se transforma en una archivista al crear un largometraje documental que es un archivo del archivo. Wood viaja a Estados Unidos para ver el archivo que Atkinson tiene. También se dirige al Archivo Nacional para observar cuál es el material de archivo relacionado con Mistral almacenado allí con el fin de realizar su película. Selecciona, junta, cataloga, atesora y admira el archivo conservado. En el filme, vemos cómo se encuentra con “tesoros”, que desea archivar en su propio documental. Por ejemplo, observamos cómo encuentra un pequeño cuaderno Memobook en el Archivo Nacional, en el cual hay un juego de diálogo romántico entre Dana y Mistral, momento en que aparecen en pantalla las palabras de Dana: “Soy tuya, en todos los lugares del mundo y del cielo” (Wood 00:28:39-00:28:46). También nos encontramos con un *pendante* de Dana, donde hay un cabello de Mistral guardado en su interior.

Es igualmente importante mencionar que el documental está casi completamente realizado a partir de la colección de Atkinson, con las cartas de Mistral a Yin Yin, sus viajes a México, o las cartas románticas entre Mistral y Dana. La intención de Wood es mostrarnos ciertas cosas y otras

¹² “Un intermediario digital es, si se quiere, un ‘artefacto virtual’: existe pero no está estrictamente vinculado a su soporte (por ejemplo, una cinta digital o un disco duro), es único, pero puede ‘copiarse’ sin perder calidad (si la copia está descomprimida). Hacer una copia de un ‘artefacto virtual’ de una película digital no es como hacer una copia de una película analógica. Dado que la copia digital puede ser idéntica al ‘original’, su duplicación se denomina migración”.

no, la historia que presenta la película no es aleatoria. Ella construye su largometraje archivando momentos claves que representan el romance de estas dos mujeres, archivando, dentro de su propio filme una historia de amor y cómo esta termina repercutiendo más allá de ellas dos.

La historia de amor representada en la película de Wood no podría haber sido conocida en profundidad, ni marcar como un hecho histórico el hecho de que Gabriela Mistral –ganadora del Nobel– era homosexual, si no fuera por el trabajo de María Elena Wood. El archivo del archivo se traslada ahora a la figura fílmica. Empero, ¿cómo es que esta película llega a ser consumida por generaciones digitales?

Conclusión: ¿estamos preservando?

Si bien el archivo digital, hasta la actualidad, genera más preguntas que respuestas, es importante tener en cuenta que no se va a ir a ningún lado. Ya llevamos cerca de dos décadas adaptándonos al espacio digital y mucho de lo existente en los viejos medios se ha trasladado a los nuevos.

Es gracias al medio digital que el filme de Wood se puede consumir, ver y preservar a través del tiempo. Lo que termina haciendo Wood es, consciente o inconscientemente, crear un archivo del archivo que, en última instancia, pueda ser distribuido (y también preservado) en el medio digital, continuando con la tarea de que la historia de amor entre Mistral y Dana se recuerde gracias al artefacto conceptual de la película. Así, se cumple con una de las características inherentes del dispositivo cinematográfico: la exhibición.

Lo digital como *continuum* funciona entonces cuando vemos que en el filme de Wood, un archivo del archivo, se pasa desde el material de archivo amurallado, categorizado y seleccionado por Doris Dana –desde su casa en Long Island durante los años cincuenta– a manos de Atkinson en *The Mistral Room* por décadas, para luego ser parte, en 2007, del Archivo del Escritor en la Biblioteca Nacional y Museo Gabriela Mistral de Vicuña¹³, para posteriormente pertenecer a una colección fílmica en el documental de Wood estrenado en 2010 y terminar siendo exhibido y distribuido en plataformas streaming como OndaMedia¹⁴ o Vimeo¹⁵ (o en su consumo en DVD, como yo la adquirí).

Por lo tanto, el verdadero problema del archivo recae en que ningún soporte es de duración infinita, además de los problemas económicos y de cuidados en torno a este. En el medio digital, es particularmente problemático acceder a un filme en su forma conceptual cuando este no logra renovarse en otros soportes constantemente. Como sostiene Rick Prelinger: “Archives are beset with problems stemming from a historical proliferation of media formats. Many archival holdings are difficult and expensive to copy and almost impossible to view because they are fixed in outdated

¹³ Según la web de la Biblioteca Nacional, en una nota de 2007, todo el material de Mistral tenía intenciones de ser digitalizado para su difusión y conservación.

¹⁴ La revista en línea *La Máquina Medio* es el registro más reciente que encontré en donde se manifestaba que el filme estuvo a libre disposición y gratuito en OndaMedia en 2020 (Hidalgo Labarca). Desconozco cuándo la bajaron de dicha plataforma streaming.

¹⁵ En Vimeo está disponible para arriendo desde el 6 de octubre de 2023.

formats” (271)¹⁶. De esta manera, se nos da a entender que la única forma de verlos y acceder a ellos es cuando el *continuum* de la obra logra, en palabras de Fossati, *migrar* de soporte en soporte. O, en palabras de Parikka, *renovarse* a través del acto de destrucción. Todo esto, a favor de, en palabras de Jenkins, las *tecnologías de distribución*.

Por último, ¿de quién es la responsabilidad de cuidar el archivo? Quizás si no fuera por la búsqueda de identidad de Atkinson y su fiebre del archivo, todo el material de Mistral se habría perdido. Esto dada la muerte de Yin Yin, tras la cual Atkinson queda como la única persona posible que podría conservar el material. Ella misma nos relata:

Yo me siento atraída hacia el personaje de Yin Yin en esta historia, porque estoy consciente de que, de no ser por la muerte de Yin Yin, yo no estaría en esta historia. Doris Dana probablemente no estaría en esta historia. Yin Yin habría sido el heredero natural del legado de Gabriela Mistral. Y sería la hija, el hijo, la sobrina o el sobrino de Yin Yin quien estaría en esta parte de la historia, y no alguien de Estados Unidos, alguien que para este propósito es una total desconocida para Gabriela Mistral (Wood 00:48:08-00:48:58).

Asimismo, debe mencionarse que fue Atkinson quien, en primera instancia, le dio valor al archivo de Mistral, tal como posteriormente lo hace Wood, pero pudo haber ocurrido que nadie más lo hubiera hecho si este hubiese caído en otras manos. De igual manera, sabemos que Atkinson logró resguardar el legado de Mistral, pero fue Wood quien logra resguardar la verdadera identidad de la poeta: una colección de todo lo que fue Mistral en el amor que le tenía a su fiel compañera, Doris Dana, titulado *Locas mujeres*.

Referencias

- Benjamin, Walter. *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica*. México: Itaca. 2003. Biblioteca Nacional. “La Biblioteca Nacional de Chile albergará los manuscritos: Chile recupera legado de Gabriela Mistral”. Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. 2007. Web. 19 junio 2024. www.bibliotecanacional.gob.cl/noticias/chile-recupera-legado-de-gabriela-mistral
- Derrida, Jacques. *Mal de Archivo: Una impresión freudiana*. Madrid: Trotta. 1997.

¹⁶ “Los archivos están plagados de problemas derivados de una proliferación histórica de formatos de medios. Muchos fondos de archivo son difíciles y costosos de copiar y casi imposibles de ver porque están fijados en formatos obsoletos”.

- El Austral. “Escándalo por filme sobre Gabriela”. 2001. Biblioteca Nacional de Chile. Web. 17 junio 2024. www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/coleccion/BND/00/RC/RC0057591.pdf
- Elsaesser, Thomas. “Afterword: Digital cinema and the apparatus: Archaeologies, epistemologies, ontologies”. *Cinema and technologies: Cultures, theories, practices*. Bruce Bennet, Marc Furstenau y Adrian Mackenzie, editores. Basingstoke: Palgrave MacMillan. 2008. 226-240.
- Fossati, Giovanna. *From grain to pixel: The archival life of film in transition*. Amsterdam: Amsterdam University Press. 2011. Impreso.
- Hidalgo Labarca, Camila. “‘Locas Mujeres’, el documental sobre la vida íntima de Gabriela Mistral”. *La Máquina Medio*. 2020. Web. 19 junio 2024. lamaquinamedio.com/locas-mujeres-el-documental-sobre-la-vida-intima-de-gabriela-mistral
- Jenkins, Henry. *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós. 2008.
- Wood, María Elena (dir.). *Locas mujeres*. Wood Producciones. 2010. DVD.
- Manovich, Lev. *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Paidós, 2005.
- Parikka, Jussi. *What is media archaeology?* Cambridge y Oxford: Polity Press. 2012.
- Prelinger, Rick. “The appearance of archive”. *The youtube reader*. Pelle Snickars y Patrick Vonderau, editores. Estocolmo: National Library of Sweden. 2009. 268-272.
- Steedman, Carolyn. *Dust: The archive and cultural history*. New Brunswick: Rutgers University Press. 2002.
- Verdugo, Patricia. “Mistral lesbiana”. *Ciper*. 2009. Web. <https://ciperchile.cl/wp-content/uploads/mistral-lesbiana.pdf>

Recibido: 3 de julio de 2024
Aceptado: 9 de diciembre de 2024

Plasticidad: Hacia la construcción de la subjetividad desde el accidente. Un análisis desde Catherine Malabou y Hans-Georg Gadamer para repensar la danza

Plasticity: Towards the construction of subjectivity from the accident. An analysis from
Catherine Malabou and Hans-Georg Gadamer to rethink dance

Ailyn Bravo Guzmán¹

UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ, CHILE. ESCUELA DE FILOSOFÍA.

 <https://orcid.org/0000-0001-8474-4709>

Nelson Rodríguez Arratia²

UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ, CHILE. ESCUELA DE FILOSOFÍA.

 [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-4878-1374](https://ORCID.ORG/0000-0002-4878-1374)

Resumen. Hoy la filosofía y la estética en particular desafían la reflexión en torno a cómo las sensibilidades pueden comprender la obra de arte como una posibilidad de descubrirse como sujetos constructores de la propia subjetividad. Pero este camino se nubla si la estética solo considera el arte por el arte, obviando lo que ocurre con la historia de los individuos. El trabajo propone, a partir de una metodología y análisis hermenéutico, una revisión del concepto de plasticidad desarrollado por la filósofa Catherine Malabou, desde una lectura de la estética de Hans-Georg Gadamer, para una aproximación a la danza. Ambas propuestas abren una mirada a la danza que, desde sus condiciones artísticas y estéticas, nos sitúa en la condición existencial de cómo vivir es también danzar. La plasticidad, más allá de un concepto, es un movimiento por el que cada sujeto descubre su subjetividad, lejos de la sujeción lógica y formal a la que están condicionados. Desde la plasticidad, la formación de un sujeto no solo descubre en su propio movimiento lo que es, sino lo que está por venir, incorporando incluso aquello que aparece como fractura o interrupción. Así, la experiencia estética del símbolo en la danza se convierte en la posibilidad de construirnos desde lo que somos, como fractura y accidente.

Palabras clave. Plasticidad, Filosofía, Estética, Ética, Ontología, Teoría del arte, Danza.

Abstract. Today, philosophy and aesthetics, in particular, challenge the reflection on how sensibilities can understand the work of art as a possibility of discovering themselves as subjects who construct their subjectivity. If aesthetics only focuses on art for art's sake, it can ignore its impact on individuals' histories. To address this, the work suggests a re-examination of the plasticity concept, as philosopher Catherine Malabou developed. To approach dance, this will use a methodology and hermeneutic analysis based on Hans-Georg Gadamer's aesthetics. Both

¹ Magíster en Filosofía, mención Ética y Axiología Política, Universidad de Chile. Académica. Escuela de Filosofía, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile. Mail: abravo@ucsh.cl Contribución CRediT (Contributor Roles Taxonomy) Redacción. Escritura, Conceptualización, Investigación, Análisis Formal, Recursos.

² Doctor en Filosofía, mención Estética y Teoría del Arte, Universidad de Chile. Académico, Escuela de Filosofía, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile. Mail: nrodriguez@ucsh.cl Contribución CRediT (Contributor Roles Taxonomy) Redacción. Escritura, Conceptualización, Investigación, Análisis Formal, Recursos.

proposals look at dance, which, from its artistic and aesthetic conditions, places us in the existential state of how to live is also to dance. Plasticity is more than just a concept; it's a process by which individuals discover their subjectivity. It allows us to move away from the logical and formal constraints that condition us. Through plasticity, we can form our identities not only by what we are currently but also by what we may become, encompassing even the fractures and interruptions in our lives. Thus, the aesthetic experience of the symbol in dance offers us the possibility of constructing ourselves from our accidents and fractures.

Keywords. Plasticity, Philosophy, Esthetics, Ethics, Ontology, Art theory, Dance.

Introducción

El concepto de plasticidad desarrollado por la filósofa Catherine Malabou tiene una doble dimensión: por un lado, es la capacidad de dar y, por otra, la de darse forma. En este sentido, una comprensión estética permite entender cómo las sensibilidades abren, desde la práctica artística o desde una obra de arte, la propia vida, su historia y la construcción de su propia subjetividad. Este movimiento dialéctico procura recoger una mirada abierta en la experiencia, pues comprende la subjetividad desde una ontología del accidente. La importancia de pensar el accidente es que nos invita a mirar nuestra existencia en función de quiebres y asincronías para modelarnos y adaptarnos a un descubrimiento existencial que no siempre tiene que ver con la repetición de modos o formas de pensamiento. Vivir desde la plasticidad es vivir en un permanente movimiento, tal como ocurre con y en la danza.

El pensamiento de Malabou permite que el concepto de plasticidad sea pensado desde la reflexión estética y hermenéutica en Hans-Georg Gadamer. Esta relación profundiza la mirada de comprender nuestra existencia como experiencia de formación que se desarrolla en el símbolo y en el juego: es el movimiento que también se descubre al danzar como la más íntima experiencia del vivir. La danza excede nuestra vida, pues su movimiento nos forma y con él damos forma a nuestra existencia.

En primera instancia, el trabajo presenta la explicitación del concepto que Malabou lee desde Hegel. Luego, se exponen algunos conceptos en la experiencia estética hermenéutica en Gadamer y que se muestran como una lectura posible en la experiencia de la plasticidad. Por último, aborda cómo la plasticidad insta a concretarse, pues más que un concepto es una experiencia del acontecimiento en el movimiento de la formación y la destrucción.

El artículo concluye con las reflexiones que quiere proyectar el trabajo más allá de los conceptos, pues desde ellos se busca un modo de comprender cómo nuestra vida se vuelve cotidiana con una riqueza que descubre su movimiento desde sus momentos y espacios de quiebre. Tal como si la vida fuera una danza, esta no es la expresión de una técnica, sino la de un movimiento que sostiene siempre la comunicación de una subjetividad en permanente intersubjetividad.

Plasticidad, escultura y subjetividad: a propósito de la formación (*bildung*)

El concepto de plasticidad desarrollado por Malabou establece una propuesta que se inaugura desde su lectura de Hegel. Si bien es cierto que el término en cuestión se enriquece con las lecturas de otros filósofos, como Heidegger o Derrida, es necesario comenzar por situar la plasticidad en, al

menos, tres de sus textos: *El porvenir de Hegel: Plasticidad, temporalidad y dialéctica* (2013), *La plasticidad en espera* (2018) y *La ontología del accidente* (2018).

Catherine Malabou comienza por contextualizar el concepto de plasticidad desde sus significados habituales hasta confrontar aquello con la filosofía de Hegel. Este concepto se desarrolla en una primera acepción –conferir la función de la forma– hasta la relación entre sustantivo y adjetivo plástico, que termina por otorgar a la plasticidad la cualidad de modelar, pero también de dar forma, por ejemplo, en las artes plásticas. De este modo: “la plasticidad designa el carácter de lo que es plástico, es decir, de lo que es susceptible tanto de recibir, como de dar forma” (*El porvenir* 29).

Si el término de plasticidad se requiere en su definición –el concepto estriba en su propia definición, es decir, lo que define y lo definible son idénticos–, se hace necesario poner una advertencia metodológica en su comprensión. Al respecto, Malabou habla del *círculo hermenéutico* para comprender las variaciones del itinerario de su definición en y desde la variación de su extensión. Así, se reconoce la plasticidad en el dominio del arte. Por ejemplo, las artes plásticas construyen formas por extensión:

... la plasticidad designa la aptitud para la formación en general, para el modelaje por parte de la cultura y la educación. Se habla de la plasticidad del recién nacido, de la plasticidad del carácter del niño. La plasticidad caracteriza también la ductilidad (plasticidad del cerebro), así como la capacidad para evolucionar y adaptarse. Es por eso por lo que hablamos de la “virtud plástica” de los animales, de los vegetales y del viviente en general (*El porvenir* 30).

Emerge aquí un punto de inflexión con dos ideas por considerar: la plasticidad como un concepto que debe leerse desde un círculo hermenéutico y la plasticidad comprendida desde la formación y la cultura. Ambos permitirán más adelante proponer una reflexión acerca de la relación de la estética gadameriana con la plasticidad de Malabou. Desde el círculo hermenéutico como formación, Gadamer (*Verdad*) profundiza el ejercicio de la *bildung* donde el sujeto se ubica en su identidad desde su afirmación y negación, como una experiencia de trabajo de relación con la cultura.

Malabou advierte que es el mismo Hegel quien llama la atención acerca de cómo comprender la plasticidad, puesto que en ella se encuentran implicados tres dominios de sentido, aunque en todos ellos “encontramos el doble significado del adjetivo ‘plástico’: susceptible tanto de recibir como de dar forma, doble significado que autoriza a considerar este adjetivo como una ‘palabra especulativa’” (*El porvenir* 31). De este modo, para Malabou, el primer sentido de plasticidad se encontraría en la estética de Hegel al poner la escultura como el arte plástico por excelencia, para adentrarse en el segundo dominio del sentido de la plasticidad, que dice relación con las “individualidades plásticas” (*El porvenir* 31). En este caso, y recurriendo a Hegel, cada

individualidad concreta lo que dichas individualidades querían ser: “Grandes y libres, ellas se han desarrollado en el terreno de su propia particularidad sustancial, engendrándose siempre ellas mismas y tendiendo sin cesar a convertirse en aquello que querían ser” (*El porvenir* 31).

Sin embargo, en su estética, Hegel advierte, en este juego de contemplación de las esculturas, la importancia del cuerpo como constitutivo en la construcción estética del ideal de belleza:

De toda la naturaleza, es en el viviente y, para ser más precisos, en el cuerpo humano, es decir, en la corporeidad vivificada por el concepto, donde se da la belleza natural en su grado más elevado. Esta será también la razón por la cual será el cuerpo humano el centro de la escultura griega, del arte clásico. Pero solo en el arte el cuerpo logrará ser completamente vivificado por el espíritu (Debernardi 13).

Malabou sigue a Hegel y propone la plasticidad como aquello característico de las individualidades griegas, llamándolas ejemplares y sustanciales “en el terreno de su propia particularidad sustancial, engendrándose ellos mismos y tendiendo sin cesar a convertirse en aquello que querían ser” (*El porvenir* 31).

Al respecto, se comprende que *plástico* significa, en todos los casos, “que tiene el carácter de la movilidad” (Malabou, *El porvenir* 32). La movilidad, en tanto, comprende el desarrollo extensivo de toda individualidad. Para el caso, Grecia es el espíritu de toda movilidad al interior de la esfera moral, pero comparada con Esparta “vemos, por el contrario, la virtud abstracta, rígida, la vida para el Estado, pero que reprime la movilidad, la libertad de la individualidad” (*El porvenir* 32).

La relación del círculo hermenéutico y la plasticidad permite comprender que el desarrollo de toda individualidad conlleva un permanente movimiento desde sí mismo para modelar la propia individualidad que se busca al modo en que cada uno figura en una escultura su ideal de individuo. Siguiendo a Hegel, Malabou continúa con una crítica a la metafísica clásica, al poner la experiencia del individuo en el centro del proceso dialéctico en el que se enfrenta a su propia negación:

Cuando la *Lógica* de Hegel desarrolla el concepto de realidad, lo hace a través de una serie de determinaciones que rompen con la tradición metafísica anterior e inauguran una nueva era filosófica. En efecto, mientras que la vieja metafísica sustancialista se comprende a sí misma como la ciencia del ente, y se define por el contenido afirmativo de la esencia en tanto *lo que* es de manera inmutable y necesaria el ente en cada caso, en cambio la lógica hegeliana –Kant y romanticismo mediante– concibe lo real como

la acción inmanente de su propio devenir reflexivo, dialéctico e histórico [...]. El sustancialismo de la cosa-en-sí –dispuesta como objeto intencional de la conciencia, ya representativa, ya trascendental– es así desplazado por un actualismo dialéctico en cuya acción efectiva lo mismo deviene otro, la identidad, diferencia y lo inmediatamente dado se niega en la mediatez de su propia contradicción. El registro de lo real hegeliano no corresponde entonces con la sustancia irreflexiva y autoidéntica del dualismo, sino con la acción reflexiva del devenir inmanente, mediado por su propia negación (Binetti 85).

Desde esta perspectiva, cada subjetividad se construye al modo de cómo se forja la escultura y ella misma se ofrece como referente a ser mirada desde un movimiento que se percibe como una línea de sentido progresivo respecto de la movilidad que busca y permite dar forma. Sin embargo, no toda movilidad tiende a dar forma, o no toda forma puede ser comprendida como uniformidad. Malabou también invita a comprender este dar forma desde una plasticidad en cuyo movimiento la subjetividad explota y queda escindida de sí misma, es decir, recogida en su propio accidente, pero que también le permite ser:

La mayoría de las veces, las vidas siguen sus caminos como los ríos. En ocasiones, ellas salen de su cauce, sin que ningún motivo geológico o ningún rastro subterráneo permitan explicar esta crecida o este desborde. La forma repentinamente anormal y desviada de estas vidas posee una plasticidad explosiva (*La plasticidad* 11).

Entonces, el círculo de la comprensión y su relación con la escultura que modela y da forma a las individualidades sustanciales no cierra su comprensión a una escultura lisa y bien formada, sino también a aquella que, desde su fractura, rompe la subjetividad que busca y anhela sentido; no por estar rota una subjetividad deja de ser subjetividad:

Nadie piensa espontáneamente en un arte plástico de la destrucción. Sin embargo, esta imagen configura. Un hocico quebrado todavía es un rostro, un muñón es una forma,

un psiquismo traumatizado sigue siendo un psiquismo. La destrucción tiene sus cinceles de escultor (Malabou, *La plasticidad* 12).

Desde esta perspectiva, la construcción de la subjetividad requiere mirar no solo el movimiento de la plasticidad como un dar y darse en la modificación de las formas, sino que precisa comprenderla desde la destrucción misma:

He hablado extensamente de estos fenómenos de plasticidad destructiva de las identidades escindidas e interrumpidas repentinamente, de las identidades desertadas de los enfermos de Alzheimer, de la indiferencia afectiva de algunos entre quienes poseen daño cerebral, traumatismos de guerra, víctimas de catástrofes, naturales o políticas (Malabou, *La plasticidad* 11).

Al respecto, en la actualidad la danza refiere a una comprensión llena de riquezas acerca de cómo cada individualidad se descubre en su propio movimiento, pues no se danza solo para concretar una técnica, ni siquiera un tipo de movimiento, sino porque el movimiento nos descubre en la experiencia del cuerpo que reconoce sentidos y significados, más allá de las convenciones logocentristas dadas y determinadas. Se danza, en definitiva, porque:

El cuerpo danza y se mueve cotidianamente, como recalca Valéry; es la fuerza del movimiento sin reposo que se escribe en un contexto determinado, pero volcado a lo indeterminado, para decirse y exponerse en estados danzantes de pensamiento. Pensar, así como danzar, son las acciones propias de un movimiento que no se deja determinar ni por el tiempo, ni por un espacio, sino por su propia fuerza, con la que se construye, se crea y se danza. El lenguaje desde el movimiento se dispone a la búsqueda de gestos para una apropiación de significados que el mismo lenguaje convencional no alcanza [...]. La danza, en este sentido, como gesto, es un acto de trascendencia que reúne a un cuerpo con otros. La danza como escritura nos abre a un descentramiento de lo vivido

para reorganizarlo de un modo distinto, sentido y acariciado por el ritmo, las interrupciones y la prolongación de un tiempo y espacio no definidos (Bravo y Rodríguez 106).

Esa subjetividad, que va adquiriendo formas al mismo tiempo que las desfigura, constituye el movimiento plástico que nombra la proyección de lo que queremos llegar a ser, así como sucede en la formación plástica de las esculturas. En efecto, ellas también deben moverse en este doble movimiento que ilustra una nueva propuesta de formación. Nombrar es dar espacio a ese porvenir que instala Malabou en una forma que nos mueve desde el ideal a la carne.

Desde el ejemplo de la formación de las esculturas griegas podemos decir que en ellas también nace una explosión, esto es, la instalación de un ideal de lo masculino en el seno de las esculturas mismas. Ellas abrazan asimismo un movimiento plástico que inaugura la posibilidad de dar con el ideal de lo que se quiere llegar a ser y lo que la escultura establece como finito. Eso que se anhela en el ideal griego, la forma, se transforma en imagen y ya no en cuerpo que vive la explosión accidentada de su propia subjetividad. La escultura posee también la posibilidad de evocar un umbral entre aquello que busca insistentemente el ideal de forma y la contingencia del accidente que se hace herida y se deshace en la misma imagen.

La plasticidad destructiva instala igualmente una ruptura con los cauces de la sustancia al momento de abrirse a todos sus accidentes. Si la sustancia no permite la movilidad del accidente, o bien, si el accidente no modifica lo que se predica del sujeto, la subjetividad quedaría atrapada en la imagen, en la idea, en la forma eterna de la rigidez. Es por ello que la formación se mueve en distintas dimensiones, desde el apetito de llegar a ser a la apertura de aquello que está por venir. Así es como en la danza llegamos a construir subjetividades, más allá de sus convenciones formales, pues en el movimiento la plasticidad nos descubre en un proceso de permanente búsqueda de formación.

Plasticidad y subjetividad en la espera de la conceptualización: apertura al accidente y al acontecimiento

Hablar de plasticidad requiere detenernos en su inicial configuración desde su propio lenguaje, de modo que estamos frente a la emergencia de una posible instalación lingüística. Según Malabou (*La plasticidad*), la plasticidad está en espera por su posibilidad de conceptualización, como si ella misma reclamara un lugar en el espacio de la comprensión conceptual filosófica. Por una parte, es una figura que adquiere forma –como en la escultura–, pero también es, al mismo tiempo, la destrucción de toda forma. Si bien la plasticidad es un movimiento de regeneración después de una lesión, también debe considerar en sí misma un momento de temporalidad que configura la destrucción de lo anterior para movilizar aquello que necesita encarecidamente una nueva forma: generación y destrucción en la posibilidad de construir una subjetividad del movimiento o de la metamorfosis. Esta subjetividad también reclama y anhela una espera de cambio en una estructura que debe mover sus cimientos para recibir la donación de lo plástico:

La palabra “plasticidad” [...] está situada históricamente entre el modelamiento escultórico y la deflagración. Ese es el primer rasgo del síntoma conceptual cuya genealogía bosquejo aquí. “Plasticidad” llama por primera vez al concepto al transformarse, en un momento determinado de la historia, en “plasticidad”. La “idad” siempre dice el “como tal”. Plasticidad significa el como tal de lo que es plástico y la marca del como tal es siempre una marca conceptual (Malabou, *El porvenir* 85).

Estar a la espera de su propia conceptualización requiere descubrir sus atributos esenciales y es esperar también un llamado, una emergencia, un síntoma. Malabou designa esta emergencia como una “genealogía sintomática que concierne al destino filosófico de la plasticidad” (*La plasticidad* 82).

Según la filósofa, es Hegel quien instala esta emergencia y no solo acude a la espera de su propia conceptualización, sino que tiene la consideración de desplazar las atribuciones de la plasticidad fuera de su propio campo, que en sus inicios podría ser el del arte. La relevancia de este desplazamiento es ver cómo el propio Hegel instala la plasticidad en un vínculo sustancial con la subjetividad:

La aplicación de la plasticidad a la subjetividad se pone claramente en evidencia, y esta es, por lo demás, la incidencia fundamental de la plasticidad en la obra de Hegel, en el párrafo 64 del Prefacio a la *Fenomenología del espíritu*: [...] solo conseguiría ser plástica aquella exposición filosófica que excluye estrictamente [...] la forma de la relación habitual [...] entre las partes de una proposición (Malabou, *La plasticidad* 86).

El modo en que atribuimos predicado al sujeto dentro del análisis del lenguaje o en su construcción proposicional ha sido una preocupación de la filosofía contemporánea. Hegel vuelve a mirar este proceso de atribución o predicación al mismo sujeto y considera que el sujeto recibe su predicación de manera pasiva, que solo se dispone a complementarse con los atributos exteriores del mundo. Puesto que el accidente se estimó como un atributo externo al sujeto o a su configuración, la subjetividad ya no puede ser pasiva, deja de ser sólida e idéntica a sí misma para movilizarse en su propia plasticidad. Las distintas formas plásticas las recibe de sus accidentes, de sus predicados.

La construcción de la subjetividad es uno de los problemas de la filosofía contemporánea – algunos hablan incluso de la disolución del sujeto–; lo interesante es que en esa nueva forma de apropiación y construcción de la subjetividad se abre un espacio esencial a lo que se predica del

sujeto: los accidentes y los acontecimientos. Entender la subjetividad como una dimensión plástica abre una nueva posibilidad de comprender la experiencia humana, nuevos modos de relacionarnos con el mundo, con la naturaleza y con las otras subjetividades, y otra dimensión ética en el modo en que se van construyendo las identidades plásticas. Es el sujeto el que va llamando sus propias determinaciones, con lo que se abre una nueva dimensión a la plasticidad de la subjetividad: su temporalidad.

Hegel juega con los dos significados de la palabra accidente: el predicado lógico, accidente de una sustancia, y el predicado cronológico, el acontecimiento. De este modo, la plasticidad enuncia el lugar más sensible, el meollo de la subjetividad, la relación que esta última trama con el acontecimiento. Esta relación constituye, en cierto modo, el moldeado votivo del porvenir, esa forma abstracta de la proyección que se entrega al porvenir y lo que se substituye a lo que viene durante el tiempo de una espera (Malabou, *La plasticidad* 87).

La plasticidad se va convirtiendo en el cuerpo del tiempo y, del mismo modo, va dando cuerpo a la subjetividad. Un cuerpo que está atado a su propia temporalidad, si la plasticidad es su posibilidad de dar forma, también es la de su destrucción. La forma se da esencialmente como un momento en su tiempo, en su historia, siempre como una posibilidad de ser reemplazada. Si queda la posibilidad de una identidad a la subjetividad, sería una de lo sustituible o relevable.

La plasticidad como movimiento se produce desde un observador de las esculturas por las que su propia vida se descubre afectada, pues en ellas encuentra un ideal humano por el que pone a disposición su libertad, su acción que lo constituye en una subjetividad. Sin embargo, esta subjetividad no está instalada en el *cogito* pensante, sino en la más concreta afectación del mundo. En este sentido, la plasticidad como movimiento y subjetividad implica:

Entender el cuerpo como sujeto [que] se aleja de las categorías usadas tradicionalmente por la filosofía y las ciencias sociales para nombrar la conciencia de sí: pensamiento que se piensa, intelecto absoluto, individuo, conciencia racional, Self, espíritu, persona [...] Es un cuerpo viviente, donde la vida representa esa capacidad de moverse a sí mismo. Los poderes del cuerpo reposan sobre su propio saber y este se revela en las

diversas acciones del cuerpo mismo, en el poder que las realiza. Se trata entonces, de un “cosmos viviente” (Díaz 14).

La subjetividad acá no puede ser lo ya constituido en una forma definitiva, en una conciencia, pues aparece casi incompleta en el tiempo, y es ahí donde surge la construcción entre las subjetividades plásticas. Algo similar ocurre en la danza. Para Karen Wild, hoy la danza y danzar son una experiencia que se expande desde los sentidos, es decir, desde el cuerpo, limitando así la subjetividad que solo restringe la danza a un movimiento que no tiene que ver con su historia o con la vida misma, sino que es casi una distracción. En este sentido,

Desarticular el movimiento automatizado para involucrar nuestra conciencia sensible global en el movimiento, como vimos, requiere de una reorientación de su rol normalizado. Al tiempo que nos desorientamos respecto de la función objetivante, de su centralidad ante los demás sentidos –dimensión que le confiere una función jerárquica al juicio, como medida externa que viene a interrumpir el flujo de las sensaciones– nos reorientamos hacia integrarla en un plano de inmanencia. Ello da pie a que la conciencia devenga un subsistema de movimiento cuya tarea consista en observar de cerca a los otros subsistemas [...]. Arrancar la conciencia del sujeto para convertirla en un medio de exploración (99).

Las subjetividades movilizadas en cada corporalidad buscan la tensión y la vibración que está expuesta en cada piel, posibilidad de tacto y contacto que configura esa doble movilidad de forma y donación, de generación y destrucción; en la carencia de cada cuerpo nace lo absolutamente necesario, lo que falta, lo otro. Es una dimensión ética móvil, una posibilidad de porvenir de lo plástico en las subjetividades que se ponen en contacto con aquello que se escapa, con lo que –y que en su posible destrucción y flexibilidad– promueve el nacimiento de lo nuevo, de lo por-venir.

En este sentido, la danza renueva el sentido de subjetividad e intersubjetividad al tiempo que, como movimiento plástico de nuestra existencia, dispone cada subjetividad a un encuentro con y entre otras subjetividades, sin ningún principio determinador que condicione el contacto, la fricción, sino que en ellas la única posibilidad es encontrarse en el movimiento. En este sentido: “La experiencia de la danza nos sumerge en un universo relacional, entendiendo por ello que

ninguna entidad preexiste a las relaciones que la constituyen. Ello descarta que las relaciones se originen en la entidad constituida” (Wild 100).

Entonces, la propia subjetividad ya no se mueve solo hacia un ideal de conformación, sino hacia una apertura plástica de discontinuidad, del encuentro al acontecimiento, de la inauguración del accidente. Todo esto ocurre en el espacio de la subjetividad misma y requiere un contexto que acaece en la misma corporalidad del sujeto, en ese espacio del entre, en la proyección del porvenir, en la extensión de la propia piel que busca la condición plástica de encuentro y desencuentro, que moviliza la posibilidad de exteriorización en cada tacto. Pérez Pezoa lo expone como un ejercicio del pensamiento que es exigido por el cuerpo a partir de algunas reflexiones de Jean-Luc Nancy:

El cuerpo es arrojado hacia el límite, al borde, hacia la exposición de una constante significación abismante de sus tocares. El pensamiento toma el rumbo de las delimitaciones dibujadas por el cuerpo, de este abismo, en vez de concentrarse en una falsa dispersión. El cuerpo, de esta manera, recoge los ejercicios del pensamiento; las fuerzas, intenciones, y contemplaciones del pensamiento son arrojadas al cuerpo. Así, el cuerpo es un espacio abierto, un espacio espacioso; es el lugar del pensamiento. El cuerpo cumple los deseos del pensamiento por querer-existir (92-93).

Si nos preguntamos cómo recibe la donación lo plástico, cómo se mueve este doble movimiento de modelamiento y deflagración, podemos decir que, hasta ahora, la plasticidad ocurre en un cuerpo con la posibilidad del encuentro y en desencuentro con la existencia que quiebra, que rompe y que acontece en el accidente mismo, haciendo así una ontología del accidente.

La piel, en tanto, no es lo epidérmico que recubre un cuerpo; es, mejor dicho, lo que recubre la existencia sin esencia. Por este motivo es que el cuerpo de Nancy, su corpus, sea siempre pura exposición. Exposición de la piel, exposición de la existencia. No hay un en-sí del cuerpo, lo que hay es un en-sí exponiéndose a cada instante. Es decir, expielación; exposición de una piel que extraña el cuerpo para convertir al cuerpo en ser-tal, o sea, otro cuerpo, posibilidad de otro cuerpo, ocasión de su estiramiento, de su ex-tensión, de su ex-posición (Pérez Pezoa 93).

La plasticidad y su posibilidad de transformación en la experiencia estética: símbolo y prendamiento

Las transformaciones que van dando lugar a la ontología del accidente nos invitan a repensar el modo en el que nos disponemos a un sentido de comprensión de la misma formación como *bildung*. En esta experiencia, el sujeto se va instalando en su identidad, desde su afirmación y su negación. Esa experiencia es una apertura a un nuevo modo de metamorfosis del sujeto o de sus relaciones con otras subjetividades plásticas. Esta nueva mirada requiere comprender el modo en el que cada subjetividad plástica va vinculándose con aquello que otorga la posibilidad de dar y darse forma. Una estética plástica nos descubre desde otras explosiones lingüísticas, así como el lenguaje modela la posible interpretación de lo simbólico en la experiencia estética.

En el sentido anterior, para Gadamer la estética debe dejar de ser un culto a la obra solo desde un purismo de lo bello. La experiencia estética se comprende como experiencia, al darse esta en el río de las vivencias. De este modo, toda experiencia estética rompe con la apariencia bella para darse al diálogo con la más áspera realidad:

Nuestra tesis es que el vivencialismo que caracteriza a la estética es también la clave de fondo de la diferencia estética, puesto que lo que permite aislar lo estético en su pureza y establecer la discontinuidad ontológica entre arte y realidad, es precisamente localizarlo en el plano de la vivencia, en esa dimensión subjetiva aparte de lo real. La existencia de la estética presupone esta contraposición, esta “ruptura (*Scheidung*) entre la apariencia bella y la más áspera realidad” (*rauher Wirklichkeit*) (Gutiérrez-Pozo 46).

De este modo, podemos decir que todo encuentro con la obra de arte es un cruce con la historia, con nuestra historia, por lo que toda experiencia estética comprende que en ella se desarrolla todo el exceso de sentido que tiene una obra y no solo su momento histórico circunstancial:

Al introducir la diferencia, Gadamer, que afirma la continuidad, evita la identificación total, o sea, coloca lo artístico en lo real sin supeditarlo y reducirlo al mundo histórico/vital donde es producido. Gadamer impide que, tras negar la separación radical que establecía la estética, abracemos ahora la continuidad total sin diferencia entre el ámbito estético y el real, de modo que el arte pudiera ser explicado

exclusivamente a partir de su contexto de realidad, sin atender a la declaración que es la obra de arte con independencia de su realidad histórica-vital de origen: “La realidad de la obra de arte y su fuerza declarativa (*Aussagekraft*) no se dejan limitar al horizonte histórico originario”, sino que es “expresión de una verdad que en absoluto coincide con lo que el autor espiritual (*geistige Urheber*) de la obra pensó realmente en ella” (Gutiérrez-Pozo 49).

Siguiendo a Malabou, la historia en el sentido anterior es un desenvolvimiento que en su movimiento dialéctico une, desune y recrea, pues su fuerza consiste en la contradicción de su propio contenido. Asimismo, como lo indica Binetti, es la manera en la que un individuo construye su subjetividad desde el accidente, desde su negación:

El carácter negativo de la realidad esencial, o bien, su consistencia dialéctica y medial debe ser cuidadosamente distinguida de la negación binaria que opone de manera extrínseca y excluyente dos entidades sustanciales, cada una de las cuales “no” es la otra. A diferencia de este caso, la negatividad dialéctica no comporta una suerte de privación, falta, imposibilidad u oposición entre cosas, sino antes bien la energía semoviente de lo real, el punto de fuga y de retorno que hace posible toda transformación. Tal negatividad es reflexiva e inmanente, es decir, se relaciona con su propio contenido y en esa autorreferencia produce la doble operación de destruir y recrear, disolver y afirmar, separa y unir la realidad devenida [...]. Dicho de otro modo, la negación determinada coincide con esa diferencia esencial –no sustancialista, sino activamente autodiferencial– en la cual la identidad se recupera a sí misma como continuo diferir (86).

De este modo, el concepto de símbolo parece el más próximo para comprender la doble operación que reúne la plasticidad con el ejercicio de un movimiento dialéctico transformador. El término “símbolo” deriva de la lengua griega y significa “tablilla de recuerdo”. En un sentido más cercano, el símbolo es aquello por lo que se nos abre un umbral de nuestra existencia ya que por medio de él nos encontramos, nos descubrimos y nos disponemos a mirar de un modo distinto o a resignificar nuestra vida. Así, un símbolo no es solo aquel referente o lo que se muestra frente a nosotros: un símbolo es una experiencia por medio de la cual aquello que está delante nos habla y nos desafía a mirarnos:

... el símbolo, la experiencia de lo simbólico, quiere decir que este individual, este particular, se representa como un fragmento de ser que promete complementar en un todo íntegro al que se corresponda con él; o, también, quiere decir que existe el otro fragmento, siempre buscando, que complementará en un todo nuestro propio fragmento vital (Gadamer, *Verdad* 85).

Al ser el símbolo una experiencia en la que nos encontramos con aquel fragmento, como su etimología lo advierte –esa *tablilla del recuerdo*–, nos descubrimos en la propia y más original manera de comprender nuestro existir, pues se trata de advertir en esa fracción eso que nos falta de sentido, ser, o vida, es decir, en el accidente. Así, el símbolo se vuelve como aquella experiencia que configura un puente entre aquello que somos, lo que queremos ser o lo que descubrimos en el cómo somos. Por esta razón, la experiencia de lo simbólico –como con una obra de arte– significa un crecimiento en el ser (Gadamer, *Verdad I* 91). Tal vez podamos hacer eco de las palabras de Goethe que recuerda el mismo Gadamer cuando señala que todo es símbolo y, casi de una manera poética, dice “has de cambiar tu vida” (*Estética* 62).

La experiencia de lo simbólico nos sitúa en el lenguaje y en el ser historia, es decir, en aquella experiencia que nos ubica en el permanente encuentro con el pasado, el presente y el futuro. Es una experiencia en el lenguaje pues en él vivimos y en él somos, en él el ser humano “se encuentra consigo mismo y con el otro [...] en escuchar lo que nos dice algo y en dejar que se nos diga, reside la exigencia más elevada que repropone al ser humano (Gadamer, *Educación* 21). Pero esta experiencia la significamos como seres históricos, pues desde el símbolo la historia se nos revela y nos vuelve a significar y gracias a ella nos descubrimos, además, con otro:

El carácter fundamental del ente histórico es ser revelador, ser significativo en el sentido activo de la palabra; y ser para la historia es dejar que algo nos signifique. Solo así surge la auténtica vinculación entre el yo y el tú; solo así se constituye entre nosotros y la historia lo vinculante del mundo histórico (Gadamer, *Verdad II* 41).

La experiencia de lo simbólico tiene su temporalidad, se reconoce aquella experiencia instalada en una comprensión determinada del tiempo que inaugura y se convierte en historia. La experiencia de la construcción de la subjetividad desde su movimiento de lo plástico también moviliza el tiempo, por lo que Malabou diría que la plasticidad es:

Justamente eso que llamo trazado o escritura de revelar lo que sin embargo es invisible, la inscripción del tiempo en el síntoma, e incluso la inscripción en su totalidad como economía temporal, pura articulación entre un estado de hecho y pasado o presente, y la espera abnegada de un porvenir, transformación o sanación. (*La plasticidad* 82-83).

La experiencia del porvenir, como la propia experiencia del sujeto histórico y temporal, se encarna en el cuerpo que danza:

Desde esta perspectiva, es el movimiento el que se piensa como danza, no el cuerpo objetivo aislado, sino el cuerpo que se implica en el mundo a partir de la danza. Esto es posible porque el cuerpo, en el fenómeno de la percepción, contiene el mundo dentro de sí, un mundo intencionado que se moviliza en el espacio y el tiempo de acuerdo con el ritmo del mundo. Así es como la danza resignifica la experiencia del cuerpo en el gesto, en el lenguaje y en el movimiento que se hace experiencia sensible (Bravo y Rodríguez 91).

La plasticidad contiene su propia temporalidad. Es el sujeto quien escucha y se deja escuchar en la experiencia de lo simbólico, así se va configurando en su forma, lo anticipa en sus modos de ser, se va formando y modela su propio porvenir, esculpe esa posibilidad de apertura y de comprensión de sí, construyendo su tiempo y su propia historia. El sujeto llama a su forma, ella explota en su propia historicidad dispuesta en nuestras experiencias narradas. De este modo, la danza es la experiencia de la vida misma, pues es aquella condición por la que vivir se torna un movimiento que nace de un quiebre entre cómo me he comprendido y cómo y desde dónde mirarme para vivir:

La danza siempre había sido un lugar muy importante en mi vida, pero en la universidad se volvió mi portal de acceso a mis identidades más honestas, allí había conocido mis límites, mis capacidades y posibilidades, descubrí que, aunque siempre sufría por no ser una bailarina virtuosa ni flexible, tenía algo adentro que reverberaba incansablemente con una pasión por lo que creaba, que antes no había experimentado con ninguna otra práctica (Ortega Sáchica 163).

Si el símbolo es una experiencia que se da en el lenguaje, podemos advertir que esta experiencia se produce al modo de una conversación. El símbolo algo nos dice; cada persona siente un dejarse decir por el símbolo y en esa experiencia el tú y el yo inauguran la transformación que sugiere toda conversación referida a nuestros modos de vivir y de construir sentidos vitales. La expresión de Goethe “has de cambiar tu vida” significa el ser transformado desde la experiencia de la conversación, que se da al modo del juego.

La experiencia del juego en tanto símbolo es un dejarse ser jugado, pues es en el espíritu del juego donde se provoca nuestra transformación y, a su vez, debemos comprender esa transformación como en construcción. En el juego del arte, este nos lleva a transformarnos, somos el juego, pues somos jugados y, de este modo, también contruidos en nuestras nuevas formas de ser; no se trata de reinventarnos, ni dejar de ser lo que somos, ni lo que hemos sido, sino su expansión como búsqueda de sentido donde se nos manifiesta como lo verdadero:

... “transformación en una construcción” quiere decir que lo que había antes ya no está ahora. Pero quiere decir también que lo que hay ahora, lo que se representa en el juego del arte, es lo permanentemente verdadero [...] es así por lo que el juego humano alcanza su verdadera perfección; la de ser arte (Gadamer, *Verdad I* 154-155).

Este movimiento lúdico que experimentamos está lejos de ser una invención que nos haga jugar dentro de objetividades preestablecidas o de pura excedencia vital enajenada en ensoñaciones que nos hagan olvidarnos de nosotros mismos. La experiencia del juego es la de la libertad, pues en ella “nos avistamos a nosotros mismos, muchas veces de un modo bastante extraño: cómo somos, cómo podríamos ser, lo que pasa con nosotros” (Gadamer, *Estética* 136).

Pero esta experiencia del símbolo y el juego ocurre en nosotros, es decir, ocurre en nuestros cuerpos. La experiencia estética ocurre así de suyo por ser la sensibilidad abierta al mundo: los sentidos están dispuestos a construir el mundo que significamos desde nuestros cuerpos. Un concepto que nos ayuda a profundizar esta experiencia de ser cuerpo es el que propone la filósofa Katya Mandoki desde la estética cotidiana. Prendamiento es la experiencia, como si fuera la

experiencia simbólica, la adherencia del o la recién nacida al pezón de la madre: “la concavidad de la boca y la convexidad del pezón permiten esta adherencia” (69). Esta experiencia es la que permitiría comprender, además, la integración individual en el seno de la heterogeneidad social. En este sentido, la integración individual es también el doble movimiento de la subjetividad en su propia identidad desde la sustancia y el accidente que la conforman.

Esta experiencia de adherencia –no exenta de problemas o accidentes– significa la búsqueda de cómo aprendemos a extraer el vigor para vivir. En el amamantamiento, todos los sentidos están dispuestos a expresar el deleite de un encuentro: el ritmo de la succión, las manos en el seno entre caricias y búsqueda, brazos y piernas significando el placer, son las formas en las que aprendemos a adherirnos, por ejemplo: al prendarnos de la música, el paisaje, los aromas y, por sobre todo, de la experiencia de estar con otros.

El prendamiento es la experiencia amorosa donde nacemos de otro cuerpo para abrirnos a la otredad; ambos cuerpos se prendan desde su radical separación, se acarician y se prendan en la experiencia de ser distintos, heterogéneos, escultores de sus propias formas plásticas. En el amamantar está contenida la primera experiencia que tenemos del tocar.

En un primer encuentro el lactante tiene la percepción de su cuerpo y el de su madre como un solo cuerpo unificado; el bebé no hace distinción de separación, es tan solo alrededor de los tres meses de vida que la percepción del recién nacido instala la separación de los cuerpos y, desde ese momento, tenemos conciencia de la separación. Así nos volcamos a la otredad desde la succión, desde el tocar en esa experiencia originaria. Cerrar la boca en el cuerpo del otro es la prolongación de la forma de cada subjetividad naciendo a su propia plasticidad. La experiencia del prendamiento por la que aprendemos a nutrirnos del mundo y descubrir el arraigo en esa humanidad que nos humaniza.

El prendamiento lo experimentan incluso los enfermos mentales. En efecto, aun cuando puedan carecer de arraigo o de formas comunitarias de convivencia: “ellos no dejan de intentar extender raíces para prendarse, desesperadamente, así sea de las figuras brumosas de su fantasía” (Mandoki 70). La experiencia del prendamiento es la capacidad de los sujetos de construir significados, valoraciones y sentidos vitales por los que vivir y convivir para que sean siempre una posibilidad de jugar. La vida cotidiana, la vida de todos los días visibiliza la plasticidad y sus accidentes, moviendo así la configuración de la subjetividad como historia, como mi propia historia:

La danza y la improvisación [...] nos ha propuesto permitirnos entrar al movimiento también desde la distancia de la belleza como punto de llegada o de partida, habitar la creación del movimiento a través de la respiración, la relación con el mundo doméstico (el sofá, la pared, la palmera, el techo, la vecina que alcanzo a ver por mi ventana, las nubes y la sutileza del aire) y la posibilidad de habitar la danza como el arte de suceder [...]. Esta práctica intensa en el cuerpo ha movilizad que la atención del proceso

terapéutico sea desprevenido de ningún resultado en particular, ha posibilitado que la conversación esté liberada de cualquier intención de mejoría y, por el contrario, ha generado un espacio genuino de conexión humana, aprendizaje colaborativo y creación mutua (Ortega Sáchica 170).

En la exposición del cuerpo, la piel queda como la forma del sujeto que desplaza su configuración y su metamorfosis. En la piel nace la posibilidad de la plasticidad consagrada en su temporalidad. Al respecto, Malabou menciona esa relación entre tiempo y cuerpo, donde la plasticidad caracteriza justamente ese lugar donde el tiempo se incorpora subjetivamente en los votos del porvenir. Ella siempre tiene, en un sentido fuerte, una vocación temporal. La plasticidad es el cuerpo del tiempo o el cuerpo vuelto cuerpo (*La plasticidad* 88).

A propósito del prendamiento y su posibilidad en la experiencia estética desde el símbolo, la plasticidad nos invita a mirar la danza como aquella experiencia que nos prenda en el cuerpo, a nuestro propio cuerpo, pero que en sus deseos de movimiento aspira a converger con otros cuerpos. Ser tocado por aquello que explora sus propios deseos, desde sus inquietantes búsquedas de sentidos, de reconocer sus propios sinsentidos, fracturas y accidentes, nos lleva a descubrir cómo la danza advierte sobre una filosofía desde el accidente, como lo sugiere Malabou, o bien una experiencia estética desde el símbolo, como lo plantea Gadamer. Se trata de una experiencia en el movimiento, pero no hacia este, sino desde la propia extrañeza de los sentidos y significados habitados: es la extrañeza de hacerse a la danza, para descubrir nuevos sentidos, nuevos significados.

La danza como una filosofía del accidente es pensar y vivir nuestro cuerpo, no para reinterpretar nuevos sentidos o significaciones, sino más bien para ponerlos en suspenso como cuestiones que solo han sido dichas en la generalidad de un concepto y es justo ahí donde queda abierta la posibilidad de danzar. Así, la experiencia de la danza en la plasticidad es:

Tocar la interrupción del sentido, transformar esta imagen no en un objeto, sino más bien en la extrañeza de un deseo, de una tónica deseante, es decir, de la tensión, del tono de los cuerpos en la imagen. O si se quiere, nos exponemos juntos en una tensión, en un tono, en la resonancia que queda entre la imagen y nosotros, en consecuencia, en una puesta en marcha de esa danza. El sentido que ha dado ese “algo”, no es sino una forma en que el cuerpo ha sido enviado al límite, al borde del cuerpo propio, al lugar del cuerpo fuera de sí (Ferrada Sullivan 195).

Discusiones y proyecciones finales: cuerpo y danza

Hemos visto que tanto para Gadamer como para Malabou el concepto de *bildung* es más que una categoría explicativa referida a la formación. Se trata de un modo de ser, una acción que tiende, a partir del movimiento del sujeto, a construir su propio mundo e historicidad. En este sentido, la formación está lejos de ser la adquisición de contenidos programáticos para ser asumidos por un sujeto. La danza contemporánea está en estrecha relación con lo que indican Tarpuk *et al.*:

La danza contemporánea se corresponde con trabajos de experimentación, laboratorio, rupturas de formas y códigos, le caracteriza la búsqueda de nuevas propuestas. No existe una línea divisora dentro de esta modalidad, apenas para orientar la competencia y la comparación. En la actualidad, se encuentran fusiones, cruces o mezclas que utilizan términos que van desde lo étnico hasta lo urbano y marginal (8).

El movimiento del cuerpo que danza va descubriendo lugares desafiantes, rompe con el sentido lógico de la gravedad, del sonido y del equilibrio, permitiendo encontrar aquello que escapa a una configuración racional de lo que puede un cuerpo. Aquí es donde aparece la relación con el juego como experiencia estética.

Podemos comprender la danza como el ejercicio de jugar, donde jugar, danzar y existir podrían ser una tríada que, desde la misma danza, advierte el existir de lo humano. Pues la danza batalla con la polaridad o binomios como fuerzas del mundo; así lo humano en la danza busca su forma, su existencia “reactualizándola, no por razón, ni mente, sino desde el cuerpo” (Sferco 247).

Desde la experiencia estética conforme con la relación entre plasticidad, cuerpo, símbolo y juego, se nos sugiere que la danza excede en vida: “la danza entonces es vida en la vida” (Casanova 73). En la excedencia de vida la danza nos mueve, nos moviliza, nos deja prendados a nuestra búsqueda de sentidos: he aquí la materialización de la danza misma, la existencia de cada uno, pues la danza es un modo de pensar “que se considera que, en lo que sea que esté materializada la enunciación de la danza, puede efectivamente decir algo sobre lo que somos. La cita de Valéry que Ponce elige como epígrafe lo anticipa: ‘La danza es un exceso de vida’” (Casanova 73).

En ese exceso, en la abundancia de movimiento donde vemos el cuerpo como una posibilidad plástica de flexibilidad, de adaptación a contextos desafiantes, nacen nuevos modos de vivir una experiencia corporal. Así, se flexibilizan incluso los modos de construir y destruir conocimiento, es la percepción misma, su sensibilidad, la que se muestra afectada de manera plástica en el límite de lo nuevo y lo que está por venir. Una nueva percepción nos invita a replantearnos, a situarnos en el mundo que nos pone en tensión, vinculando aquellos accidentes necesarios con la misma substancia. Interrupciones y quiebres que nos permiten dar un nuevo aire al tradicional modo de vivir, incluso a resignificar la experiencia del pensamiento.

La experiencia de la danza contiene ese doble encuentro plástico que implica cambios biológicos y modificaciones semánticas. En este espacio, se transforman todas las referencias

posibles, la danza como modo de pensamiento difiere de un único sentido, nos invita a recoger las diferencias del mismo relato. La experiencia plástica de la danza recoge el devenir del mundo. No existe en ella una forma definitiva, sino que sus interpelaciones movilizan la necesidad de exigir en cada paso un porvenir, una subjetividad en espera. Este doble movimiento no renuncia a una posible subjetividad, sino que la reconoce como una gestación en el vértigo del accidente.

La danza en su movimiento ocupa otros espacios, otros tiempos y otras narrativas, se mueve en los silencios, en el desafío de la gravedad, donde el cuerpo se transforma en un vehículo de significación. La danza es una experimentación corporal de la plasticidad.

En la filosofía, la danza suele buscar un sentido o una significación coherente con el relato racional. Sin embargo, vemos cómo algunos filósofos se mueven de la pregunta por el sentido hacia su posibilidad de ser imagen y representación. No existe una significación predeterminada que esté detrás del ejercicio del bailarín. Lo que se muestra en la danza es un gesto por revelar o un gesto por significar. En la historia de la danza, esa podría ser una de las características en lo que se describe como danza contemporánea.

En el cuerpo de la danza no hay un solo relato, pues la danza, tanto como el lenguaje, se mueven y buscan ir a la interpelación del sentido y podría ser en esta contraposición de sentido donde se muestra el mundo a través del cuerpo que danza.

Cuerpo y lenguaje se extienden en la posibilidad de abrir una posible dimensión y no así una nueva estructura. Es el espacio del cuerpo en el movimiento que encuentra, más allá de la estructura, una plasticidad que es una invitación a mover los espacios de la escritura y su posible narración.

Referencias

- Binetti, María J. “En torno a un nuevo realismo feminista como superación ontológica del constructivismo sociolingüístico”. *Debate Feminista*. vol. 58, 2019, pp. 76-97. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2019.58.04>
- Bravo, Ailyn y Rodríguez, Nelson. “Danzar, un modo de ser en el mundo: Una reflexión desde Merleau-Ponty, Jean-Luc Nancy y Paul Valéry”. *Actos*. Vol. 4, no.8, 2022, pp. 89-108. <https://doi.org/10.25074/actos.v4i8.2321>
- Casanova, Magdalena. “Consideraciones sobre la danza y los metadiscursos artísticos”. *Boletín de Estética*. vol. 47, 2019, pp. 32-41. <https://dx.doi.org/10.36446/be.2019.47.94>
- Díaz, Myriam. “Teoría del cuerpo subjetivo en Michel Henry: Aportes para una fenomenología contemporánea del cuerpo”. *Cinta de Moebio*. vol.70. 2021, pp. 1-16. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/61582>
- Debernardi, Italo. “Las lecciones sobre estética de Hegel: Discrepancias fundamentales entre la edición de Hotho y los Nachschriften”. *Aisthesis*. vol. 67, 2020, pp. 9-30. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-71812020000100009&lng=es&tlng=e
- Ferrada Sullivan, Jorge. “Arte, creación y enseñanza pedagógica: Tensiones metodológicas para pensar sus relaciones desde el pensamiento complejo”. *Artseduca*. vol.20, 2018, pp. 26-43. <https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/183258/3385-13152-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gadamer, Hans-Georg. *Educación es educarse*. Buenos Aires: Paidós, 2000. Impreso.
- *Estética y hermenéutica*. Madrid. Tecnos, 1998. Impreso.
- *Verdad y método I*. Salamanca. Sígueme, 1992. Impreso.
- *Verdad y método II*. Salamanca. Sígueme, 1994. Impreso.
- Gutiérrez-Pozo, Antonio. “El arte como realidad transformadora en su verdad: La rehabilitación de la hermenéutica de la estética en Hans-Georg Gadamer”. *Kriterion*. vol.59, no. 139, 2018. pp. 35-54. <https://www.scielo.br/j/kr/a/GrVxZZdyDgKBFrhZqgNGvv/>
- Malabou, Catherine. *El porvenir de Hegel: Plasticidad, temporalidad, dialéctica*. Santiago, Buenos Aires. Palinodia, La Cebra, 2013. Impreso.
- *La plasticidad en espera*. Santiago: Palinodia, 2018. Impreso.
- *Ontología del accidente: Ensayo sobre la plasticidad destructiva*. Santiago: Pólvora, 2022. Impreso.
- Mandoki, Katya. “Fenomenología de la condición de Aisthesis: Prendamiento y prendimiento estético”. *DeSignis*. vol. 11, 2007, pp. 67-75. <https://www.designisfels.net/wp-content/uploads/2021/05/i11.pdf>
- Ortega Sáchica, Margarita. “¿Por qué a mí?: Vislumbres del trayecto a una humanidad terrestre”. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*. vol. 17, no.2, 2022, pp. 158-175. <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae17-2.pvth>
- Pérez Pezoa, Diego. “Escenografía de la piel: Sobre el cuerpo-escena como espacio ocioso (J.-L. Nancy)”. *Actos*. vol. 2. no.4, 2020, pp. 89-101. <https://doi.org/10.25074/actos.v2i4.1692>
- Sferco, Senda. “Performar lo humano: Ensayo alrededor de un ritual de la isla de Bali”. *Cuerpo: Escena, voz y plástica: Estudios de fenomenología y performance*. Horacio Vanega, editor. Bogotá. Aula de Humanidades, 2022. 245-258. Impreso.

- Tarpuk, Edison, Mateo Sánchez, Jorge Luis, Capote Lavandero, Giovanni, Cáceres Sánchez, Cristina y Mendoza Yépez, Marlene. “El valor de la danza en la formación profesional de los docentes de Educación Física”. *Podium, Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*. vol.18, no.1, 2023, pp. e1434. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1996-24522023000100009&script=sci_arttext&tlng=en
- Wild, Karen. “Hacia un pensamiento afectivo o de la filosofía como práctica sensible: Un encuentro entre danza y filosofía”. *Encuentros Latinoamericanos (Segunda Época)*, vol. 2, no.1, 2018, pp. 84-109. <https://doi.org/10.59999/2.1.78>
-

Recibido: 11 de noviembre de 2024
Aceptado: 4 de diciembre de 2024

Ecosistemas Provisionales: de la improvisación en danza y la emergencia de comunidad¹

Ephemeral Ecosystems: from improvisation in dance and the emergence of community

Luz Alejandra Chitiva Rincón²

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA CENDA, BOGOTÁ, COLOMBIA.

 <https://orcid.org/0009-0003-4178-9781>

Juan Camilo Herrera Casilimas³

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA CENDA, BOGOTÁ, COLOMBIA.

 <https://orcid.org/0000-0002-7758-891X>

David Antonio Vargas Avendaño⁴

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA CENDA, BOGOTÁ, COLOMBIA.

 <https://orcid.org/0009-0007-7080-2876>

Resumen. Ecosistemas Provisionales indaga en torno a la relación entre la construcción de comunidad y el *jam* de improvisación en danza, un campo de experimentación y creación artística en donde el encuentro con la otredad y la emergencia de relaciones humanas en un tiempo-espacio real conviven con los intereses personales por reconocer y definir el movimiento propio. La investigación se apoya en la sistematización de experiencias como apuesta metodológica centrada en la recolección, la organización y el análisis de información en torno a la singularidad del proceso colectivo y la vivencia de cada una de las personas involucradas desde una observación participante. Paralelamente, se entabla un diálogo con planteamientos teóricos respecto al concepto de comunidad provenientes de la filosofía, elaborados por Nancy, Esposito y Bauman. Ambas acciones desembocan en una operación cíclica donde las preguntas y reflexiones, surgidas tanto en el espacio del *jam*, la práctica y el estudio teórico, se contaminan y nutren recíprocamente evidenciando una serie de implicaciones que abarcan y relacionan las esferas sociales, políticas, éticas y estéticas. Ecosistemas Provisionales alude a la cualidad efímera, de estructuras y conexiones precarias, de esa comunidad que emerge y se desarrolla mientras se improvisa desde el cuerpo y el movimiento en compañía de otros, para disolverse y, eventualmente, volver a surgir en un encuentro posterior; un grupo humano, que ubicado en la aparente estabilidad y definición de las comunidades del arte, la danza, la universidad o programa académico, escapa de la consistencia de sus marcos y porta una potencia subversiva e insospechada.

Palabras clave. Improvisación en danza, *Jam*, Investigación+creación, Comunidad.

¹ Financiamiento Corporación Universitaria CENDA, Colombia.

² Artista danza y dirección coreográfica. Compañía Danza Contemporánea Común. Mail. luz.1006877802@cenda.edu.co. Contribución CRediT (Contributor Roles Taxonomy) análisis formal, conceptualización, investigación-metodología, escritura y redacción.

³ Artista. Licenciado en Artes. Universidad Distrital Francisco José Caldas, Colombia. Mail. juan.herrera@cenda.edu.co. Contribución CRediT (Contributor Roles Taxonomy) análisis formal, conceptualización, investigación-metodología, escritura y redacción.

⁴ Artista. Centro de experimentación coreografía. Mail. David.1001168840@cenda.edu.co. Contribución CRediT (Contributor Roles Taxonomy) análisis formal, conceptualización, investigación-metodología, escritura y redacción.

Abstract. Ephemeral Ecosystems explores the relationship between community construction and dance improvisation jam, a field of experimentation and artistic creation where encounters with otherness and the emergency of human relationships in real time-space coexist with the personal interests to recognize and define one's own movement. The research relies on the systematization of experiences as a methodological approach centered on the collection, organization, and analysis of information regarding the uniqueness of the collective process and the experiences of each person involved from a participant observation perspective. Simultaneously, it engages in a dialogue with theoretical approaches to the concept of community from philosophy developed by authors such as Nancy, Esposito and Bauman. Both actions result in a cyclical operation where questions and reflections arising from the Jam space, practice and theoretical studies, contaminate and mutually enrich each other, revealing a series of implications that encompass and relate the social, political, ethical, and aesthetic spheres. Ephemeral Ecosystems refers to the quality of the community that emerges and develops while improvising with the body and movement in the company of others, its precarious structures and connections, which dissolve and eventually re-emerge in a subsequent encounter; a human group that, although situated in the apparent stability and definition of art, dance, university, or an academic program, escapes the consistency of its frameworks and is therefore a bearer of a subversive and unexpected potential.

Keywords. Dance improvisation, Jam, Art Based Research, Community

Introducción: ¿por qué el jam?, ¿por qué su sistematización?

Entonces, lo primero que hay que hacer, me parece, es dignificar la experiencia, reivindicar la experiencia, y eso supone dignificar y reivindicar todo aquello que tanto la filosofía como la ciencia tradicionalmente menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida... (Skliar y Larrosa 41).

Figura 1



Fuente: Archivo Equipo de Investigación.

Entre 2022 y 2023, al interior de un programa universitario de danza y coreografía en la ciudad de Bogotá, se realizó una serie de sesiones de improvisación, a modo de *jam*, propuestas como un espacio extracurricular, sin intención evaluativa y de carácter voluntario, destinadas a la exploración coreográfica y el encuentro entre estudiantes, docentes y personas externas interesadas en esta práctica. Dichas características resultan relevantes en cuanto permitían un relacionamiento que superaba los límites de la formalidad institucional y académica desde la confluencia y la

interacción horizontal entre sus participantes a través del movimiento y el gesto corporal, lo mismo que la enunciación de intereses y necesidades singulares de creación artística, elementos que indirectamente, contribuían a los procesos de formación e investigación del programa desde la promoción de prácticas autónomas y colaborativas de construcción de conocimiento.

En vista de lo anterior, desde el Equipo de Investigación del Programa de Danza y Dirección Coreográfica de la Corporación Universitaria CENDA decidimos insistir en la realización de sesiones de *jam* durante el segundo semestre académico de 2023 y emprender el proyecto Ecosistemas Provisionales, una indagación en torno a la relación entre la construcción de comunidad y el *jam* de improvisación, y el tipo de comunidad que allí se pudiera gestar. De esta manera, se organizaron nueve sesiones que contaron con la participación regular de 10 personas, incluidos los autores del presente artículo, integrantes del Equipo de Investigación: 9 estudiantes, en su mayoría pertenecientes a los primeros seis semestres de la carrera, y un docente del Programa. Igualmente, de modo esporádico, se unieron músicos externos a la institución.

Encontramos que la manera ética, política y pedagógicamente más coherente de aproximarnos a una práctica artística colectiva para poner de relieve los saberes y perspectivas de quienes participan en ella sería a través de la sistematización de la experiencia. Este planteamiento metodológico tiene sus primeros avistamientos a finales de la década de 1970 en la escena del activismo pedagógico y educativo de América Latina que buscaba “redefinir, desde la particularidad de la experiencia latinoamericana, los marcos de interpretación y los modelos de intervención de la práctica social” (Jara 41), articulando los procesos de reflexión teórica y las prácticas sociales. La sistematización de experiencias propone adentrarse en el proceso de la experiencia vivida y la reconstrucción de los saberes desde el ejercicio teórico, práctico y consciente, para así “convertir el saber que proviene de la experiencia, mediante su problematización, en un saber crítico, en un conocimiento más profundo” (Jara 55).

En el caso particular del proyecto, la práctica de movimiento fue acompañada por una lectura previa, simultánea y posterior de textos de autoras y autores como Bardet, Goldman, Buckwalter, Cerqueira da Silva, Foster, Gere y Albright, Singer y Banes, quienes realizan una reconstrucción histórica o plantean una reflexión filosófica sobre la improvisación en danza y el *jam*, lo mismo que Bauman, Esposito y Nancy, autores que han dedicado parte importante de su trabajo al concepto de comunidad y cuyos planteamientos al respecto sirvieron como sustento teórico que agudizó nuestra mirada, permitiéndonos captar una mayor cantidad de detalles relacionados con la experiencia de comunidad al interior del *jam*.

Con el fin de develar el tipo de comunidad gestado en este espacio, el proceso de sistematización se centró en los siguientes objetivos:

1. Reconocer las nociones de comunidad de los participantes del *jam*.
2. Identificar los aspectos relacionados con la comunidad en las experiencias de los participantes al interior del *jam*.
3. Interrelacionar dichas nociones y aspectos de la experiencia con las perspectivas de Bauman, Esposito y Nancy en torno al concepto de comunidad.

Vale la pena resaltar que uno de los propósitos de la sistematización de experiencias es que sus hallazgos encuentren un lugar y tengan un efecto concreto en los procesos que desde ella se abordan, es decir, que los transformen. Así, se espera que la sistematización de la experiencia, más allá de guiarnos a una respuesta a la pregunta acerca del tipo de comunidad que emerge en el marco del *jam*, nos permita dar continuidad al espacio, sostenerlo a partir de la creación y la

complejización de sentido en torno a la(s) experiencia(s) que allí se viene(n) gestando.

Improvisación

Bardet expone que la improvisación “no define tanto una forma de danza como tal vez la experiencia del grado de imprevisibilidad de todo acto creador” (123), un acto que atañe a la cotidianidad del ser humano, en tanto que el entorno en que vive y se desenvuelve es cambiante y muchas situaciones de las que allí suceden superan su control y exigen, por ello, respuestas espontáneas que ponen a prueba sus conocimientos, su capacidad de reacción y adaptabilidad. En consonancia, Goldman afirma:

Improvisation is generally described as a spontaneous mode of creation that takes place without the aid of a manuscript or score. According to this view, performance and composition occur simultaneously –on the spot– through a practice that values surprise, innovation, and the vicissitudes of process rather than the fixed glory of a finished product (5).

Aunque la improvisación no se limita a la práctica artística, sí constituye un elemento relevante de la misma. En danza, por ejemplo, la improvisación ha sido asumida como una herramienta de composición de coreografías fijas y reproducibles, pero también –y esta constituye la posición del presente trabajo– como la acción productora de la coreografía misma, composición instantánea o, en palabras de Bardet, un “modo de presentación pública” (120). Citando como ejemplo a los chamanes siberianos, los maestros chinos de qigong, bailes tradicionales de India, África Occidental y España, o formas americanas contemporáneas como el tap, Buckwalter afirma que la improvisación en danza se ha desarrollado a lo largo de la historia en una variedad de culturas y disciplinas en todo el mundo. No obstante, en el campo de lo académico, cuyo epicentro fue durante mucho tiempo Europa occidental, la improvisación en danza ha tenido otro tipo de desarrollo, pues, en contraste con su aceptación general entre los siglos X y XIX, en que era vista como parte constitutiva de cualquier artista escénico, hacia finales de 1800 empieza a perder popularidad debido a su incompatibilidad con el registro y la composición desde el soporte escrito, así como con la pretensión de fijar el movimiento en función de una música determinada, operaciones altamente valoradas con las que solía asociarse el concepto de coreografía aceptado de manera general (7).

Se podría decir que la improvisación en el marco de la danza occidental vuelve a legitimarse desde principios del siglo XX, cuando pioneros de la danza moderna, como Isadora Duncan, se rebelaron contra los valores y las normas del ballet clásico en búsqueda de un movimiento nuevo que acogiera la espontaneidad como principio de creación (Cerqueira da Silva 84). Este proceso fue permeado por la influencia de culturas orientales, así como por las experiencias producidas desde otras disciplinas artísticas como el teatro o la música, que contemplaban el aspecto de lo imprevisto como parte de la obra. Así, procedimientos de creación de artistas, como John Cage, músico y compositor que colaboró con el coreógrafo Merce Cunningham, propiciaron nuevas perspectivas que en los años sesenta llevaron a los bailarines a mirar más allá de las convenciones de creación o a realizar búsquedas personales y hacer uso de aquello que no era comúnmente contemplado para crear. La atmósfera experimental de la época fomentó la exploración y el desarrollo de enfoques individuales para hacer danza, lo cual diversificó las posibilidades de creación que se vieron reflejadas en la obra y los procesos de experimentación de distintos bailarines y grupos de danza,

entre ellos Anna Halprin o el Judson Church Dance Theatre en los Estados Unidos, o X6 en el Reino Unido (Buckwalter 6)

Desde la segunda mitad del siglo XX, la práctica de improvisación en danza se ha instaurado en distintos escenarios artísticos y académicos a nivel mundial, espacios ganados gracias a su cualidad pensante, al tiempo que sensible y subjetiva, al tiempo que contextual, y que, por tanto, guarda una relación cercana con el concepto de arte contemporáneo que tiene, entre sus objetivos, la aproximación crítica y consciente respecto del tiempo al que está sujeto. Al respecto, Bardet expone que:

Las experiencias de improvisación pasan fundamentalmente por el enriquecimiento de un trabajo sensible de una temporalidad singular [...] y abren así vías de escape respecto a la falsa dicotomía entre libertad absoluta del instante de improvisación y un supuesto determinismo brutal de la línea coreográfica (126).

En una dirección similar, Goldman, siguiendo a Foucault, problematiza la idea de libertad absoluta y plantea la urgencia de prácticas de libertad, en las que incluye la improvisación en danza “as a full-bodied critical engagement with the world, characterized by both flexibility and perpetual readiness” que permite identificar y responder de manera consciente las restricciones cambiantes a las que se enfrenta el individuo, relacionadas con su posición sociohistórica particular que “affect one’s ability to move, both literally and figuratively” (5) de habitar el cuerpo mismo e interactuar con el mundo.

Igualmente, como explica Foster, la improvisación conduce a la exigencia de una práctica intensiva que incluye tanto el estudio riguroso de los principios de composición como la afinación de la observación de lo inmediato y lo desconocido, de manera que se desarrolle una conciencia reflexiva que permita tomar decisiones consecuentes en tiempo real y una articulación en el cuerpo a través de la cual lo conocido y lo desconocido encuentren expresión. En este sentido, la improvisación no implica un silenciamiento de la mente para que el cuerpo hable, sino que obliga a establecer una nueva comprensión de las relaciones entre ambos, lo que denomina como “voz media”, una escucha profunda que desafía los valores culturales hegemónicos que instauran el poder en un punto único y generan posiciones estáticas (7-8).

Esta comprensión de la improvisación devela una serie de implicaciones a nivel político que resultan relevantes, a saber, la posibilidad de empoderamiento y agencia ofrecida a través de un flujo constante del poder y el deseo, pero también del desarrollo de las capacidades de decisión, lectura y escritura desde el cuerpo en movimiento en un sentido expandido. Gere y Albright se refieren a la expresión de Michel de Certeau “poetas de nuestros propios actos”, que anuncia el devenir de aquellas personas que improvisan y que, al hacerlo, rechazan los caminos establecidos para forjar los propios (18).

Figura 2



Fuente: Archivo Equipo de Investigación.

Jam

El *jam* o la *jam* en sus diversas y múltiples formas de enunciación tiene como origen los encuentros de improvisación entre músicos de jazz en la década de los años veinte en la ciudad de Nueva York. Según Arriaza, jazzista y educador, tendían a realizarse de manera espontánea y sin previo aviso a la medianoche (*Jazz After Midnight*) aspecto que demandaba una respuesta inmediata e inédita que, sin embargo, apelaba a saberes previos, el juego con ritmos melódicos, estructuras y temas estándares comúnmente conocidos.

En el contexto de la práctica dancística, específicamente de la danza contacto (*Contact Improvisation: CI*), el *jam* de improvisación aparece en la década de 1970 como espacio de experimentación, creación e investigación colectiva del movimiento caracterizado por el ideal de un relacionamiento no jerárquico y la participación de cuerpos diversos entregados a un intercambio físico respetuoso dado con la intención de construir colectivamente –con el otro y el espacio–. Comenta Singer que

Un aspecto significativo del CI es que no se desarrolla en escenarios sino principalmente por medio de espacios colectivos de improvisación denominados “jams”: encuentros informales organizados de forma autogestionada a los que cualquiera puede asistir y en los que puede bailar con quienes se encuentre, ya sea amigos o extraños, gente joven o de mayor edad, experimentada o principiante (16).

Lo particular de un jam en danza radica en que no es restrictivo en lo que refiere a la posibilidad de participación e intervención, es decir, es un espacio amplio y dispuesto a cualquiera que le interese estar:

... [q]uienes asisten pueden (y suelen) integrarse a la danza en diferentes momentos del encuentro para, en otros momentos, descansar y observar a quienes bailan [, rompiendo así con la lógica de la danza en la escena,] no hay una división entre quienes

bailan y quienes observan más que de modos inestables y rotativos. La *jam* no es un ámbito que inste a asistir en la lógica de espectadores (Singer 21).

En este sentido, podría afirmarse que, al distanciarse de la visión escénica de la danza académica tradicional, el *jam* de improvisación propone acercar la danza a la vida, lo que concuerda con la contundente determinación de bailarines y coreógrafos improvisadores de los años sesenta quienes, como comenta Banes, replantearon el abordaje de la técnica, abogando por dejar de lado las limitaciones e inhibiciones corporales, actuar libremente y, en un espíritu de democracia, negarse a diferenciar el cuerpo del bailarín de un cuerpo ordinario. (17)

Las personas que conviven en el espacio del *jam* atienden al presente y sus necesidades, dichas necesidades son cambiantes y, por ello, acordes a la construcción que propone la creación instantánea de movimiento; la realización del *jam* “seems to project a lifestyle, a model for a possible world, in which improvisation stands for freedom and adaptation, and support stands for trust and cooperation” (Banes 20). Tales características hacen del *jam* un espacio para el planteamiento y la resolución de preguntas y problemas creativos, no solo artísticos, sino también de carácter social; de esta manera, las sesiones de *jam* como marco espacio-temporal en el que la experiencia de la improvisación tiene lugar constituyen el escenario que provee la información para el desarrollo de la investigación, pero sobre todo el tema central de la misma.

Reconstrucción de la experiencia

Teniendo como eje de sistematización la relación entre el *jam* de improvisación y la comunidad, y en respuesta al primer objetivo del proyecto, se generó la reconstrucción de la experiencia de diez (10) participantes, siete (7) de los cuales cursaban los primeros seis semestres de la carrera, Juan Esteban Villamil, Sofía Gómez, Sebastián Rodríguez, Gabriela López, Daniela (Dan) Romero, Sofía Caro y Laura Olaya; los tres (3) restantes, como se mencionó previamente, hacíamos parte del Equipo de Investigación. Dicha reconstrucción se dio a partir de un ejercicio de categorización y análisis de textos compilados a lo largo del proceso y de las respuestas a una serie de preguntas hechas en una entrevista semiestructurada. Las preguntas planteadas a los participantes luego de cuatro meses de haber culminado las sesiones de improvisación fueron:

Tabla 1. Preguntas de entrevista semiestructurada

TEMA	PREGUNTA
Sobre el Jam	¿Qué es lo que más recuerdas de las sesiones del año pasado? / ¿En qué aportó el jam a tu práctica artística o a tu vida personal?
Sobre la comunidad	¿A qué comunidad(es) perteneces o has pertenecido? / ¿Qué consideras que es una comunidad? / ¿Cuáles son las condiciones para que exista una comunidad?
Sobre el Jam y la comunidad	¿Qué tipo de comunidad surge en el jam?

Fuente: Archivo Equipo de Investigación, 2024.

Posteriormente, las respuestas a estas preguntas se ordenaron a partir de la *Guía para el análisis de la información de entrevistas* propuesta por Jara (219). Dicho modelo permitió generar tres (3) categorías que responden directamente a las preguntas formuladas, para luego ser dispuestas en un formato personal y así observar de manera clara los puntos de encuentro y diferenciales entre los pensamientos de los participantes. A continuación, en la Tabla 2, un ejemplo donde es posible

reconocer las nociones de comunidad de uno de los participantes tanto dentro como fuera del *jam*.

Tabla 2. Ordenamiento de la información de cada persona entrevistada

Ordenamiento de la información de cada persona entrevistada	
Nombre del (de la) entrevistado (a): XXXXXXXXXXX XXXXXXXXX	
Nombre del (de la) entrevistador (a): XXXXXXXXXXX XXXXXXXXX	
TEMA	SÍNTESIS DE IDEAS PRINCIPALES
Cualidades del espacio de JAM	-Espacio reflexivo, partiendo de una pregunta acerca de las posibilidades actuales y el deseo. -Espacio que desarrolla una pregunta por la autogestión desde la toma de decisiones.
Concepto de comunidad	-Lo más importante es la disposición de los participantes ante la experiencia de la comunidad. -La comunidad como una experiencia. Una construcción constante, no es fija sino fluida, las maneras de relacionarse cambian constantemente. -Más que uno. -Ha de tener una cohesión consistente. -Se da la oportunidad de reconocer en el otro sus similitudes por el espacio que comparten. -Se crea entre personas que comparten un espacio y que tienen algo en común, se crea una red de complicidad que sostiene a los participantes.
Concepto de comunidad del JAM	-Es una comunidad fluida porque no siempre asisten las mismas personas. -Los participantes comparten el querer explorar y ese objetivo en común les permite respaldar la exploración del otro.

Fuente: Archivo Equipo de Investigación, 202

Visiones de comunidad: desde la lente de Bauman, Esposito y Nancy

De modo paralelo, indagamos en los conceptos de comunidad permitiéndonos ampliar nuestra perspectiva en torno al tema para establecer así un diálogo con los resultados del análisis de los relatos de las personas participantes y desembocar en nuevas formas de entender la comunidad que se gesta al interior del *jam*.

Si bien a lo largo del tiempo el concepto de comunidad ha sido objeto de reflexión por parte de distintos pensadores, desde perspectivas culturales, disciplinares y epistemológicas diversas, para el presente trabajo y de manera provisoria hemos decidido centrarnos en las miradas de tres autores contemporáneos: el sociólogo Zygmunt Bauman y los filósofos Roberto Esposito y Jean-Luc Nancy, quienes, desde una posición crítica, reflexionan sobre las complejidades, tensiones y contradicciones que enfrenta el concepto de comunidad en la actualidad en las dimensiones de lo social, lo político y lo existencial. Sus planteamientos constituyen así una invitación a pensar la condición social del ser humano, su manera peculiar de relacionarse y construir vínculos en el escenario de un presente adverso marcado por características como la fluidez, la incertidumbre, la individualidad o la totalidad exacerbadas.

A partir de esta revisión, esbozamos un primer marco de referencia conceptual y teórica que, aunque reconocemos puede seguirse ampliando, ofrece un espacio suficientemente generoso que sirve como punto de partida para el posterior ejercicio de contraste ya mencionado. De esta manera, pretendemos complejizar, cuestionar y/o reafirmar las concepciones respecto a las fuerzas que operan al interior del *jam* y su relación con la construcción de comunidad, visualizando sus posibilidades tanto en el entorno cercano del Programa de Danza y la universidad, como en la sociedad a una mayor escala.

Figura 3



Fuente: Archivo Equipo de Investigación

Bauman, la comunidad en tiempos de la modernidad líquida

Bauman sitúa sus reflexiones en torno a la comunidad en la por él denominada modernidad líquida. En este contexto la presenta como una estructura real o imaginada que da respuesta a la necesidad y la añoranza humana de seguridad frente a las amenazas que representa la otredad en medio de un sistema en extremo desigual. Comunidad, dice, “es hoy otro nombre para referirse al paraíso perdido al que deseamos con todas nuestras fuerzas volver, por lo que buscamos febrilmente los caminos que puedan llevarnos allí” (VII). Por esta razón, sobre todo en el contexto de la modernidad líquida al que se circunscriben los fenómenos del capitalismo salvaje y la globalización, la comunidad adquiere la categoría de una utopía materializada de modo siempre incipiente que apenas logra satisfacer las necesidades y los deseos que la generan a cambio del compromiso de la libertad individual de sus integrantes, lo que constituye, para el autor, la mayor contradicción entre la comunidad imaginada y la comunidad realmente existente:

... una colectividad que pretende ser la comunidad encarnada, el sueño cumplido y que (en nombre de todas las bondades que se supone que ofrece la comunidad) exige lealtad incondicional y trata todo lo que no esté a la altura de ésta como un acto de traición imperdonable. La “comunidad realmente existente”, de encontrarnos en su poder, nos exige obediencia estricta a cambio de los servicios que nos ofrece o que promete ofrecernos (Bauman VII).

Además, Bauman enfatiza en que, en la sociedad moderna, la distribución evidentemente desigual del capital contribuye a la conformación, decidida o arbitraria, de comunidades, siendo la elección o la elusión de una comunidad, en la mayoría de los casos, una cuestión de privilegio de clase y de posición social. Por ejemplo, afirma que la nueva élite global de la empresa y de la industria cultural, heredera de otras élites históricas, pasa su vida en una “zona despejada de comunidad” donde prima “una individualidad entendida como una instalación que no da problemas y con la que se entablan y liquidan relaciones” (52). Su privilegio consiste precisamente en que “logran convertir la individualidad de jure, una condición que comparten con el resto de los hombres y mujeres modernos, en individualidad de facto, una capacidad que los distingue de un gran número de contemporáneos [y por tanto] no necesitan la comunidad (53).

En este sentido, la individualidad parece oponerse a la comunidad “entendida como un lugar en el que se participa por igual de un bienestar logrado conjuntamente; como una especie de convivencia que presume las responsabilidades de los ricos y da contenido a la esperanza de los pobres” (Bauman 57), razones por las cuales es percibida como posibilidad de redistribución y, por tanto, como amenaza al privilegio y las libertades de las élites. Sin embargo, advierte Bauman, es importante considerar que, primero, el privilegio de las élites proviene también de la constitución previa de alguna comunidad y, segundo, que inclusive los miembros de las élites globales de la actualidad tienen, al menos eventualmente y de forma solapada, la necesidad de adscribirse a una comunidad (58).

Independiente de estas cuestiones, Bauman plantea que las dinámicas de la actualidad exigen un tipo de comunidad fácilmente montable y desmontable, flexible y de características efímeras condicionada por la duración de la satisfacción del deseo, hecho que guarda una estrecha relación con la comunidad estética de la que hablaba Kant, en la cual:

La identidad parece compartir su estatuto existencial con la belleza: al igual que ésta, no tiene más fundamento que el de un acuerdo ampliamente compartido, explícito o tácito, expresado en una aprobación consensual del juicio o en un comportamiento uniforme. Como la belleza, se reduce a la experiencia artística, la comunidad en cuestión se produce y consume en el “círculo cálido” de la experiencia (60).

Al contrario del modelo tradicional de comunidad ancestral, fundada en tiempos remotos luego de arduas luchas, las comunidades contemporáneas “no requieren una larga historia de construcción lenta y minuciosa, [ni] un esfuerzo laborioso para garantizar su futuro [, además,] tienen la ventaja de estar libres de lo repelentemente ‘pegajoso’ y embarazoso de las *Gemeinschaften* ordinarias” (Bauman 65) que implican un mayor compromiso, una mayor dependencia y que, por tanto, limitan las libertades individuales tan celebradas por el sistema neoliberal. La característica común de las comunidades estéticas es la condición efímera y superficial de las relaciones que en ellas se gestan y, en este sentido, se evade cualquier tipo de consecuencia, compromisos a largo plazo y, por tanto, de responsabilidad ética.

En adición, Bauman identifica que el escenario contemporáneo, a pesar de presentarse como global y de registrar una intensificación significativa de la migración humana, se caracteriza ya sea por el levantamiento excesivo de fronteras con miras a la protección de los derechos individuales en colectivos históricamente privilegiados o, por el contrario, al reconocimiento y la reivindicación de derechos colectivos en grupos humanos históricamente marginados (cuyas comunidades han sido sistemáticamente desintegradas en función del proyecto de modernidad), lo que trae como consecuencia la absolutización de la diferencia y la sectarización de las demandas de las poblaciones, fenómenos que, según la responsabilidad, el compromiso y el cuidado con que sean atendidos, pueden ampliar o reducir las posibilidades de emergencia de una comunidad ética (72)¹.

Un aspecto relevante en los planteamientos de Bauman es el reconocimiento de la crisis de las instituciones –comenzando por los Estados nación, estandarte de la modernidad– en lo que respecta a la garantía de seguridad, ese elemento imprescindible para la percepción de pertenencia a una comunidad:

[C]omo ha indicado Jeffrey Weeks en otro contexto, las antiguas historias que se repetían para volver a fortalecer la confianza en la pertenencia pierden progresivamente credibilidad, y a medida que esas antiguas historias de pertenencia grupal (comunal) pierden verosimilitud, aumenta la demanda de “historias de identidad” en las que “nos

relatamos a nosotros mismos de dónde venimos, qué somos ahora y adónde vamos”; hay una necesidad urgente de tales historias para restablecer la seguridad, construir confianza y hacer “posible una interacción con otros que tenga sentido” [...]. El problema de las nuevas historias de identidad, en agudo contraste con las antiguas historias de “pertenencia natural” verificadas diariamente por la solidez, aparentemente invulnerable, de instituciones profundamente afianzadas, es que “es preciso labrarse la confianza y el compromiso en relaciones que nadie determina que deban perdurar a no ser que los individuos decidan lograr que perduren” (95).

Así, la perdurabilidad de los vínculos emergentes en el tiempo líquido en que vivimos está, sobre todo, sujeta a la voluntad de los individuos y su capacidad de construir un sentido que los sostenga. Bauman finaliza su texto en torno a la comunidad advirtiendo que:

Si ha de existir una comunidad en un mundo de individuos, sólo puede ser (y tiene que ser) una comunidad entretrejida a partir del compartir y del cuidado mutuo; una comunidad que atienda a, y se responsabilice de, la igualdad del derecho a ser humanos y de la igualdad de posibilidades para ejercer ese derecho (147).

Figura 4



Fuente: Archivo Equipo de Investigación

Esposito, la deuda común y el miedo al contagio

Esposito se aproxima al concepto de comunidad a partir de su rastreo epistemológico; llega así al término latín *communitas*, en el que el prefijo *cum* indica la relación o el vínculo con el otro, y la partícula *munus* se concibe como la virtud, el don de dar. Así, la *communitas* es entendida como el

conjunto de personas que comparten la misma obligación/don de dar o de cuidado recíproco (15-16).

No obstante, en la sociedad moderna dicha noción se transforma, olvida y reemplaza por el interés o propiedad común, la “pertenencia”. Por consiguiente, la comunidad, inicialmente basada en una atención particular hacia los otros, desemboca en un vínculo forjado desde la propiedad: nos une lo que nos pertenece o aquello a lo que pertenecemos. La comunidad es “una ‘propiedad’ de los sujetos que une: un atributo, una determinación, un predicado que los califica como pertenecientes al mismo conjunto. O inclusive una ‘sustancia’ producida por su unión” (Esposito 22).

Pero, “¿Qué ‘cosa’ tienen en común los miembros de la comunidad? ¿Es verdaderamente ‘alguna cosa’ positiva? ¿Un bien, una sustancia, un interés?” (29), pregunta Esposito a la comunidad moderna remontándose a la *communitas*, ese presunto origen donde el elemento cohesionante no era la “propiedad” sino, precisamente, el deber o la deuda, un “[c]onjunto de personas unidas no por un ‘más’, sino por un ‘menos’” (29), en la medida que la “deuda” no comprende un pago o intercambio por lo dado. Se genera así una suerte de expropiación del sujeto, su subjetividad se hace a un lado y es esta falta lo que caracteriza a lo común.

A través de su análisis, el autor no busca una definición directa, pero sí la complejización del concepto de comunidad, para lo cual continúa con la instauración del contrapunto semántico de *communitas*: *immunitas* o la forma que adquiere la búsqueda de inmunidad. Evocando a Hobbes, Esposito presenta la muerte como aquella presencia amenazante que “nos vincula y enfrenta con algo que ya está dentro de nosotros, pero tememos pueda extenderse hasta conquistarnos por entero” (54). Es en ese carácter transversal del miedo a la muerte, en la herida abierta y latente, donde el Estado moderno encuentra un punto de anclaje para operar y ejercer poder. Así “no sólo no elimina el miedo a partir del cual originariamente se genera, sino que se funda precisamente en él, haciéndolo motor y garantía de su propio funcionamiento” (Esposito 61). Entendiendo la promesa de inmunización, de dilación y distanciamiento de la muerte como condición de existencia del Estado, este es en esencia equiparable a “la des-socialización del vínculo comunitario” (Esposito 66).

Si el sujeto desea inmunizarse de la comunidad, lo hace liberándose de la deuda que lo ata, y, al evadir la experiencia de la *communitas*, no le queda más opción que refugiarse en los poderes naturales de exclusión, sumergiéndose en la sociedad moderna. En consecuencia, lo “que antes indicaba un simple conglomerado rural, o urbano, comienzan a adquirir los rasgos cada vez más formales de una verdadera institución jurídico-política” (Esposito 35). Allí, la “pertenencia”, junto con la necesidad de división y protección de la propiedad, cobran tal relevancia que se hace posible la emergencia de la noción de in-dividuo, entidad que se aísla ante la amenaza que el *munus* representa.

Esposito cuestiona así los efectos de la *immunitas*, puesto que ese individuo moderno que, desde el miedo al contagio, actúa midiendo el precio de cada relación, difícilmente accede a la experiencia de la *communitas*, del don compartido.

Figura 5



Fuente: Archivo Equipo de Investigación.

Nancy, la incompletud como principio sin fin

Nancy expresa que el testimonio más vergonzoso de la época moderna es la disolución de la comunidad (13), la degradación de la intimidad comunitaria y comunicativa que condujo a contemplar la posibilidad de existencia del individuo puro y absoluto, del átomo indivisible, frente a lo cual comenta: “Lo absoluto debe ser el absoluto de su propia absolutez, so pena de no ser. O bien: para que yo esté absolutamente solo, no basta con que lo esté, todavía hace falta que sea el único que está solo. Lo que justamente es contradictorio” (16).

Tal inmanencia refiere a la idea de una identidad sin exterior, contenida en sí misma, que sólo existe con y para sí y allí mismo encuentra su fin; de este modo, si se piensa a la persona como individuo este tendría que ser completamente independiente y completamente completo, ser el único solo. Sin embargo, la inconsistencia de tal pensamiento radicaría en que, para reconocer que sé está solo es necesaria la existencia, presencia, pérdida o separación de un otro, y, por ende ya no existiría un ser-solo; de allí que el autor proponga el término “singularidad” en vez de individuo. El ser singular, la singularidad, al contrario del individuo, es una entidad que tiene finitud y límites y cuyo significado se encuentra en relación con la pluralidad, con los otros.

La comunidad es primordialmente relacional, allí las singularidades se inclinan hacia otras singularidades, recordándonos la imposibilidad de separación o aislamiento de lo externo. “Ser” parte de la singularidad y “ser” es lo que se comparte al “estar”:

El ser “es” la singularidad que el estar pluraliza (y/o viceversa: la pluralidad que el estar singulariza). El ser mismo es estar singular plural (comunidad).

Que el sentido del ser = estar, significa que la estancia del estar (y de su ontología) es la comunidad. Que “estoy” es mi evidencia porque estoy con otro, o porque comparto mi evidencia –bien que ese otro puede ser a veces yo mismo. La comparecencia es condición de la aparición singular, y la co-presencia lo es de la presencia (Nancy 5-6).

Entonces la comunidad es el resultado de esas múltiples inclinaciones de unos hacia para/con/a los otros; es la inclinación o *clinamen* en donde se encuentra el ser singular, único en su historia, experiencia y relacionamientos, el cual no solo es en cuanto a su propia finitud, sino también a la finitud del otro y sus complejidades. Expresa Nancy que lo que expone la comunidad, al presentar la finitud, es la existencia fuera de sí, no existe separación alguna entre el ser singular ni la comunidad, por el contrario, el ser de la comunidad es aquel encuentro de singularidades (41). La comunidad le presenta a los seres su realidad mortal, su limitación temporal y espacial.

Es aquella finitud e imposibilidad irremediable lo que engendra al ser finito: en su muerte (y en su nacimiento) y con ello la incapacidad de evitarlo o volverlo a experimentar. Dice Nancy, evocando a Bataille, que la pérdida del otro es el fundamento de la comunidad, puesto que a través de la muerte del otro es posible conocerse y aceptar la muerte propia (25). No obstante, dicha muerte no es un lugar de reconocimiento ni la identidad del “mismo”, pues el otro y el mismo son semejantes en cuanto cada uno se encuentra expuesto fuera de sí y se halla propenso al fin: “El semejante no es el parecido. No me encuentro, ni me reconozco en el otro: padezco la, o su, alteridad, y la, su, alteración, que ‘en mí mismo’ pone mi singularidad fuera de mí, y que la finaliza infinitamente” (44).

Nancy enfatiza también que el motivo de la revelación del estar-juntos, o del estar-con, ocurre a través de la realización de la consciencia del límite del otro, y no alrededor de alguna idea de cuerpo colectivo común que totaliza a sus miembros en una misma masa indiferenciada. La noción de una identidad colectiva uniforme y homogénea suprime las diferencias y las singularidades, como la idea del individuo, conlleva a una supuesta unidad absoluta, hermética y contenida en sí (15-17).

La comunidad se muestra entonces como una experiencia cuya condición es el estar-con. Allí no existe pretensión alguna de fusionarse o configurarse a partir de similitudes en búsqueda de identificarse en un ser-común, por el contrario, se da valor a la relación de seres singulares: “La ‘comunidad’ no es, en efecto, otra cosa que una consumación del vínculo o del tejido social –pero una consumación que se hace en este vínculo mismo, y conforme al reparto de la finitud de los seres singulares” (Nancy 48). De allí que se plantee una comunidad inoperante que, conformada por seres singulares incompletos, encuentre su sentido en la posibilidad de la experiencia de compartir:

La comunidad tiene lugar necesariamente en lo que Blanchot denominó la inoperancia. Más acá o más allá de la obra, aquello que se retira de la obra, aquello que ya no tiene que ver ni con la producción, ni con el acabamiento, sino que encuentra la interrupción, la fragmentación, el suspenso. La comunidad está hecha de la interrupción de las singularidades, o del suspenso que son los seres singulares. Ella no es su obra, y ella no los posee como sus obras, así como tampoco la comunidad es una obra, ni siquiera una operación de los seres singulares: pues ella es simplemente el estar de las singularidades – su estar suspendido en su límite (Nancy 42).

La comunidad inoperante se experimenta como un proceso inconcluso. Más allá del trabajo, del producto, del resultado, la comunidad no es una experiencia que se hace, sino una experiencia que hace ser.

Figura 6



Fuente: Archivo Equipo de Investigación

Tejido de nociones, experiencias y perspectivas teóricas

En este apartado exponemos, a modo de resultado provisorio, los vínculos que logramos establecer luego de un ejercicio de contraste e interrelación entre los referentes conceptuales, las nociones y las experiencias de comunidad de los participantes del *jam*. Para ello acudimos a algunos fragmentos de las entrevistas realizadas a lo largo del proceso.

Atisbos de libertad

Las respuestas de dos de los participantes incluyen el concepto de libertad como una cualidad positiva asociada al *jam*. No obstante, hay que leer entre líneas si se quiere entender de manera más precisa el modo en que ambos asumen tal idea.

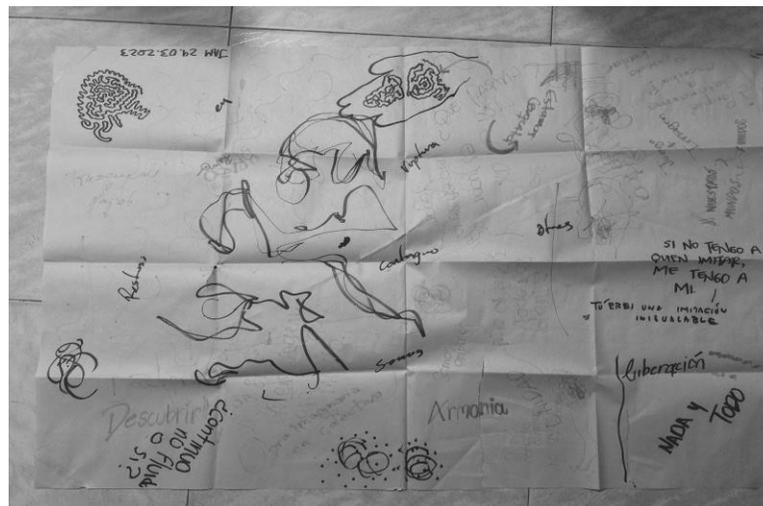
Por una parte, Sebastián Rodríguez parece referirse a ella como condición para permitirse ser y actuar de manera espontánea, pues afirma que las comunidades a las que siente pertenecer son espacios seguros y de confianza, sensaciones posibles gracias al ambiente de “calidez humana” dado entre las personas con que allí comparte, quienes no lo juzgan, sino que, en cambio, reconocen, respetan y celebran su modo particular de ser y relacionarse con ellas (1-3:47). Seguridad, confianza, no juicio y calidez, son entonces elementos que contrarrestan la percepción del otro/otra como amenaza a la que se refiere Bauman y, por el contrario, favorecen la permeabilidad mutua a la que remite el contagio para Esposito.

Asimismo, el concepto de libertad es asociado a la realización de la voluntad propia, desde el momento en que se decide asistir hasta la permanencia y las formas de habitar las sesiones de improvisación. Aunque dichas decisiones dependen de factores tanto personales como externos –los horarios, el estado anímico o físico de los participantes, el tiempo, entre otros– se trata de un acto de elección voluntaria. Nadie está obligado a asistir, nadie está obligado a moverse. De allí que

Sebastián Rodríguez (1-5:07) y otras participantes pongan de relieve la posibilidad de elegir: observar desde la distancia, involucrarse desde el movimiento, moverse de una u otra manera, detenerse o continuar. Sin importar la manera en que cada participante practica la libertad, el flujo incesante de decisiones singulares afecta, de modo directo o indirecto, a la totalidad de personas que sostienen el espacio y, por tanto, el acontecer del mismo.

Retomando a Bauman y a Esposito, cabe acá la pregunta sobre si la libertad es entendida en términos neoliberales e individualistas, o si, al contrario, incluye la responsabilidad de los efectos de la acción más allá de la esfera personal, ubicándonos en la *communitas*. Si bien las entrevistas realizadas no proporcionan insumos suficientes para dar respuesta a esta pregunta, nuestra experiencia como participantes nos permite afirmar que se oscila entre un punto y el otro; no obstante, al tratarse de un espacio compartido donde la presencia del otro se manifiesta física y materialmente a través del cuerpo y el movimiento, podemos deducir que existe una conciencia y un cuidado respecto a los límites propios y los de las demás personas con las que se comparte la práctica, incluso cuando esta reflexión no es planteada explícitamente al interior del grupo. Por último, como manifiesta Sofía Gómez (1-6:35), aunque los participantes que habitan las sesiones de improvisación tengan objetivos diversos, es posible determinar que todos comparten el deseo de estar y ser parte de lo que allí sucede, un deseo tácito que impulsa la conformación de la comunidad, un deseo que se traduce en decisión.

Figura 7



Fuente: Archivo Equipo de Investigación.

Decidir disponerse, decidir exponerse

En tanto situación de confluencia social, el *jam* implica una decisión de encuentro de parte de las personas que a él asisten, una disposición a compartir un espacio y, con ello, a la exposición a los otros, lo que, de acuerdo con Dan Romero, es una condición previa para la existencia de una comunidad: “entonces no importa si son, no sé, 3 personas o si son 50, si existe la disposición de abrirte a la experiencia, ya puede existir una comunidad” (1-3:22). Del mismo modo, Sofía Caro

comenta que “todo el mundo está muy dispuesto en esos espacios, no es como que alguien vaya estando obligado, y eso mismo hace que se disfrute mucho más” (1-2:15).

Sofía Gómez explica que la comunidad en el *jam* surge del deseo de querer moverse en compañía, de “intentar crear algo en el momento [...] a partir de las personas que están ahí, por el solo deseo de estar o hacer parte de lo que sucede ahí” (1-6:23), lo que concuerda con la idea de Juan Esteban Villamil (1-4:23), quien considera que la práctica de improvisación en el marco del *jam*, parte de un interés por bailar con un desconocido respondiendo desde la acción misma a la pregunta acerca de cómo entenderse mutuamente. Precisamente, la presencia del otro y la pregunta por cómo entrar en relación, habilitan eso que Gabriela López (1-1:13) describe como un modo de sentir más abierto e indeterminado que el que suele experimentar en una clase técnica, una suerte de ampliación perceptual dada desde la compañía que, como dice Sofía Gómez (1-1:41), deviene en una oportunidad de ver cosas imposibles de ver si se está solo. Al respecto, Juan Esteban Villamil (1-2:15) reconoce que ver al otro lo desbloqueaba y le daba ideas en momentos en que no sabía qué hacer; de modo similar, Sebastián Rodríguez (1-0:20) recuerda que, a través de las conexiones que surgían en el espacio, lograba permearse del movimiento de las otras personas, un material con el que experimentaba y probaba nuevas posibilidades.

Según Dan Romero, el grupo concebía el *jam* como un espacio cuyas condiciones eran propicias para la exploración, por lo que describe a la comunidad que allí se gestaba como “un pequeño espacio, una pequeña manta para [decir]: “OK, me puedo lanzar” (1-6:59). Esto nos lleva a la idea de que esa condición común del deseo de exploración era lo que, en gran medida, hacía posible la exploración del otro, pues, como observa Sofía Caro (1-5:27), superaba el límite de lo individual y se extendía a las personas con que se compartía hasta terminar en un juego de intercambios.

Disposición y exposición son palabras que comparten una condición espacial abierta, la primera en términos de preparación u ordenamiento para algo, la segunda en términos de accesibilidad a un agente externo, a determinada estructura. Ahora, teniendo en cuenta que en el contexto del *jam* ambas acciones denotan una decisión consciente, podrían interpretarse como la voluntad propuesta por Bauman, ese principio de existencia de la comunidad en un mundo de individuos. Igualmente, podemos observar cómo esa decisión tácita de exploración conjunta comparte lugar con cualidades como la permeabilidad, el apoyo y la escucha, todo lo cual guarda una estrecha relación tanto con el concepto de *clinamen* o inclinación al otro al que se refiere Nancy como con el concepto de contagio de Esposito.

Figura 8



Fuente: Archivo Equipo de Investigación

Reconocimiento mutuo y experiencia compartida

Reconocerse y reconocer al otro es posible debido a la exposición y apertura al contagio de un otro con el que se comparte el espacio. La disposición a probar las propuestas de otros aparece gracias a que no se es hermético a la experiencia de relacionarse: es desde reconocer que se desconoce en donde se está dispuesto y abierto a conocer. Este encuentro de otredades invita a experimentar, aprender, errar, bailar, moverse, sentir algo más al trabajar con un otro.

Un interés común por el que se asiste a los espacios del *jam* de improvisación es, como lo comenta Sofía Gómez (1-6:10), querer moverse en compañía, intentar crear algo en el momento junto a las personas con las que se comparte, y es en el acto de compartir con un otro en un espacio de improvisación como un *jam* de danza donde el reconocimiento social aparece desde el relacionamiento con el cuerpo, es decir, el reconocimiento mutuo. Reconocer al otro en sí mismo, así como en uno mismo ocurre a partir de una práctica compartida.

Este reconocimiento desde el compartir también sugiere el encuentro con un otro como oportunidad de aprendizaje dada a partir de la observación, la cual ofrece la posibilidad de adaptar el movimiento ajeno al cuerpo propio. Sebastián Rodríguez (1-0:20) recuerda que las conexiones que surgían le permitían permearse del movimiento de los demás, lo que lo llevaba a experimentar y querer probar algo que ya alguien más estaba haciendo. Para Laura Olaya (1-0:35), la experiencia del *jam* le permitió adquirir nuevas sensaciones en su cuerpo que jamás había sentido, como jugar con un cuerpo desconocido de manera espontánea. En ambos casos la presencia de los otros y su exploración llevaba, paradójicamente, a una ampliación perceptiva del cuerpo propio que resultaba novedosa, en este caso a redescubrir las posibilidades y capacidades de su propio cuerpo. Sin embargo, este encuentro no solo se caracteriza por lo que se obtiene, se aprende o lo que se comparte, el reconocer al otro también se evidencia cuando se desconoce a alguien y se está dispuesto a conocerlo. En palabras de Juan Esteban Villamil: “eso lo da el *jam*. Bailar con un desconocido y decir, ¿cómo me entiendo con esta persona?” (1-4:23) o como nos cuenta Dan Romero: “Sé que esa persona está estudiando aquí, que es como yo, que más o menos lo conozco y eso es lindo” (1-5:50). Es entonces que a partir del encuentro se reconocen similitudes en el otro que coinciden por el espacio que se ha compartido antes o se empieza a compartir, dando lugar a apreciaciones y expectativas de un posible encuentro con otros: “¡ay!, este va al *jam* y si este va me siento bien” (Juan Esteban Villamil 1-17:10).

Figura 9



Fuente: Archivo Equipo de Investigación.

Comunidad fluida e inconclusa

Esta persona vino al *jam* pasado. Esta otra persona es nueva. Esta persona no es de la universidad. Hoy hay músicos... La participación irregular de personas internas y externas a la institución a las sesiones del *jam* le daba a Dan Romero (1-6:24) la sensación de que allí se configuraba una suerte de comunidad fluida debido a que no siempre estaban las mismas personas. A la vez, Sofía Gómez (1-0:24) recuerda cómo la conexión con las personas, la posibilidad de que dependiendo de quiénes asistían, el ambiente cambiaba, las oportunidades de moverse o de observar eran distintas, de una sesión a la otra. La apertura y la circulación constante de nuevas personas permitían que la definición de comunidad del *jam* estuviese en constante construcción y transformación.

Debido al carácter abierto y dispuesto a la entrada de nuevas personas y al flujo de estas, la cualidad del *jam* era cambiante, la energía nunca era la misma, lo que, según Gabriela López (1- 2:24), la unión entre personas diferentes, con intereses diferentes, para enseñar o compartir conocimientos o experiencias, era una condición consecuente de la comunidad, tal disposición al encuentro con otros pone en relieve la inclusividad sin pretensión de excluir la diferencia haciendo guiños a la exposición al contagio de la que habla Esposito y oponiéndose a la imagen de un otro como amenaza.

El flujo de asistencia irregular nos lleva a creer en la idea de configuración de una comunidad fácilmente desmontable que carece de “permanencia grupal” (en algunos casos, ya que sí existía una participación frecuente al menos por parte del Equipo de Investigación). Esta irregularidad, además de la cualidad espontánea de la improvisación, se podría vislumbrar como la formación y la disolución constante de pequeñas comunidades dentro del *jam*. Gabriela López (1-5:06) explica esta idea como la configuración de pequeñas comunidades en una gran comunidad, ya que para ella no siempre se logra “convivir”, sea cohabitar un espacio o compartir una improvisación con todos los participantes, aunque sí considera que reconocer a alguien conocido influye en la decisión de con quien estar. Por lo anterior, la diversidad de encuentros dados a partir de voluntades –que sencillamente pueden desarticularse, mutar y reconectar– hace que estas comunidades de flujo sean inconclusas en su conformación y perdurabilidad, las cuales no se construyen con objetivo productivo alguno o para ser un cuerpo colectivo común (Nancy), sino, por el contrario, se encuentran en constante reagrupación y redistribución de sí mismas (Bauman).

Figura 10



Fuente: Archivo Equipo de Investigación.

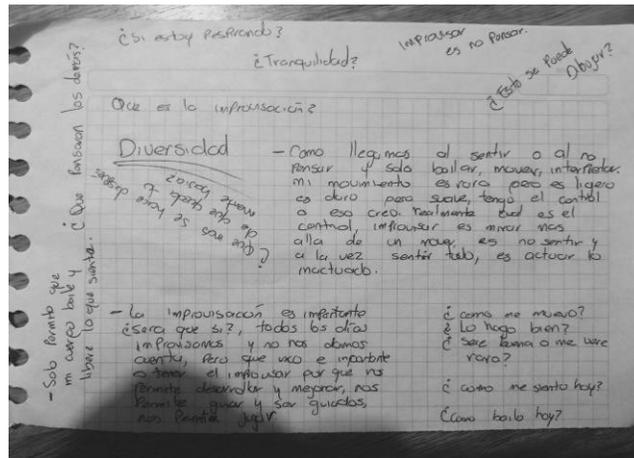
Entre la operatividad institucional y la inoperancia

En un inicio, la práctica carecía de pretensiones de utilidad: allí no se producía ningún material de creación, ninguna obra, tampoco se emitía un juicio, se trataba simplemente de estar juntos, de compartir a través del movimiento. Esta percepción generalizada coincide con la idea de inoperancia de Nancy, en cuanto que acción sin más fin que sí misma y, desde allí, las posibilidades de redistribución del poder frente a la configuración del espacio común, asociada a Bauman.

No obstante, tras la inclusión del jam en el proyecto de investigación, esa cualidad inútil se vio atravesada por la responsabilidad de convocar, documentar, organizar, entre otras acciones operativas realizadas por nosotros, integrantes del Equipo de Investigación, ligadas no solo al ejercicio académico, sino también a la institucionalidad. Así, nuestra experiencia particular se ubicaba en un punto de tensión entre dicha institucionalidad, asociada a una cualidad fría, distante y despersonalizada, y la comunidad que, concordando con el resto de participantes, percibimos como cálida, afectiva, segura y libre.

A lo anterior, podemos añadir un contraste entre la horizontalidad, pues allí no existía ningún tipo de jerarquía o imposición de pautas ni ideas, y lo asimétrico de las maneras de hacerse responsable del espacio, sostenido tanto por las tareas ya mencionadas, asumidas en su totalidad por los 3 integrantes del Equipo de Investigación, como por la participación, la atención, el cuidado, el interés y la energía, aportes más o menos regulares de todas las personas vinculadas a los *jam*. Debido a que el espacio carecía de acuerdos explícitos, las expectativas se fundamentaban en lo tácito, lo afectivo o, en nuestro caso, desde el proyecto de investigación, en la necesidad de mantener un grupo, lo que lleva a la pregunta por el nivel de autenticidad o artificialidad de la configuración de esta comunidad que, de cualquier manera, se sustenta en lo que Esposito denominaría don, deuda u obligación, equiparables a la responsabilidad y el compromiso de los que hemos venido hablando, elementos vinculantes que brindan el mínimo de cohesión necesario para el surgimiento y la perdurabilidad de una comunidad.

Figura 11



Fuente: Archivo Equipo de Investigación

¿Comunidad de conflicto?

Antes de definir la comunidad propia del *jam*, Juan Esteban Villamil (1-13:21) describió la comunidad como un espacio de discusión de perspectivas, de debate, conflicto, contradicción y aceptación constante. Laura Olaya (2-0:01), por su parte, observaba que, aunque la comunidad fuera un conjunto de personas que habitando un mismo entorno comparten objetivos y valores que permiten una “buena convivencia”, este ideal no siempre se realizaba. A pesar de estas afirmaciones, tras estudiar sus percepciones y las del resto de participantes respecto al *jam*, nos dimos cuenta de que, en su totalidad, eran positivas, que el conflicto o la convivencia problemática no se evidenciaban, algo que contrastaba con nuestra experiencia como organizadores: polivalente y rica en microtensiones.

Con escepticismo recordamos que a inicios de 2023 propusimos a los participantes formular preguntas a la improvisación al final de la práctica y encontramos en ellas el conflicto ausente en sus respuestas. A continuación, una selección de aquellas preguntas que, al incluir la otredad, se relacionan con la comunidad del *jam*: ¿Cómo me muevo con el otro? ¿Escuchar es también guardar lo mío para ver al otro? ¿Por qué me muevo en conjunto? ¿Por qué me da miedo sentir a los demás? ¿No se ve como alguien más? ¿Está bien imitar? ¿A quién miro? ¿Con quién o a qué voy? ¿En quién confío? ¿Está bien ir juntas? ¿Está bien ir sola? ¿Cómo me muevo yo? ¿Quiero explorar sola o en grupo? ¿Qué pensarán los demás?

Aunque no de forma explícita, esto nos conduce a la idea de una comunidad que acoge el conflicto y es movilizada por las preguntas que allí emergen, algo que no es menor en el contexto de un *jam* de danza, pues, ¿qué otro signo indica tan claramente la conciencia de no estar solo, pero, sobre todo, de que esa otredad con que compartimos en el *jam* nos afecta y altera la forma de nuestra danza? En este sentido, el encuentro y la puesta en común con un otro, el *clinamen* del que habla Nancy o la disposición al contagio que implica la *communitas*, son en esencia fenómenos problemáticos, conflictivos, porque a pesar de cualquier intento de estabilización por medio del hábito o la práctica, la relación dada entre ambas posiciones, la propia y la de la otredad, implica un desequilibrio, una inclinación que saca del eje y que lleva al encuentro de un límite, activando el cuerpo y el pensamiento a reorganizarse para dar una respuesta siempre contingente a aquello que la presencia y la acción del otro genera.

Figura 12



Fuente: Archivo Equipo de Investigación.

Aperturas para continuar

A través de los apartados anteriores hemos expuesto nuestros hallazgos e interpretaciones buscando dar respuesta a los objetivos planteados; tras este ejercicio consideramos que es más coherente compartir algunos interrogantes emergentes que cualquier tipo de conclusión, esto con el fin de instaurar aperturas, a modo de posibilidades de continuidad. La primera de ellas tiene que ver con cómo seguir problematizando la(s) comunidad(es) del *jam*, lo que sin duda se conecta con ese último tipo de comunidad que planteamos, comunidad del conflicto.

Así, resulta pertinente preguntarse acerca de los conflictos que esta comunidad ha albergado o podría llegar a albergar y, en la misma dirección, la manera en que estos son gestionados. Consideramos importante también que el rigor de este ejercicio reflexivo y de problematización supere el límite del Equipo de Investigación, pasando a ser una cuestión colectiva. Posiblemente, esto implica dar un paso atrás para regresar al carácter de inoperancia del espacio, sin que esto le reste profundidad o posibilidades de generar conocimiento, pero cuyo valor no se restrinja a la utilidad académica, sino a su injerencia en la reorganización del campo de lo sensible y la manera en que nos relacionamos como humanos.

Otra apertura tiene que ver con los conceptos de libertad y responsabilidad, el primero por su grado de recurrencia en las respuestas recogidas, el segundo por su ausencia. La libertad parecía ser entendida como el poder hacer o sentirse en la capacidad de hacer sin restricción o juicio externo. Sin embargo, esa percepción no incluye o, por lo menos, no se concentra necesariamente en la conciencia de espacio compartido y, por tanto, de límite a partir del encuentro con el otro. Por lo mismo, sería valioso entender si ese sentido de libertad contempla la otredad y si aquel que se siente libre también se siente en condición de procurar libertad o si simplemente se trata de una libertad individual en consonancia con las lógicas capitalistas, lo que explicaría la ausencia de responsabilidad. Entre los integrantes del Equipo de Investigación, no obstante, la palabra responsabilidad sí aparecía de modo constante, pues como ya mencionamos, nos encargábamos de organizar las sesiones.

La tercera apertura, se relaciona con el contexto sociocultural de los participantes y su influencia en la concepción de la comunidad en general y la comunidad del *jam*. Si bien

contemplamos una encuesta que, entre otros aspectos, indagaba en su condición socioeconómica, su orientación sexual y su filiación a determinado sector social, estimar la manera en que se efectúa ese influjo, en el que la variabilidad es decisiva, constituye una labor aún por realizar.

Igualmente, en relación con este aspecto contextual, consideramos importante continuar la búsqueda de referentes que aborden el concepto de comunidad, no solo desde una perspectiva teórica-académica masculina y europea, sino acudir a miradas feministas, de pensadoras latinoamericanas o del sur global, personas que articulen sus prácticas a espacios menos institucionalizados y de un carácter más comunitario. Hacerlo nos permitiría equilibrar este acervo y darle un mayor peso crítico histórico y político a la investigación. Sin irnos muy lejos, los pueblos originarios de América desde su cosmovisión y sus procesos de resistencia, pueden enriquecer y complejizar la noción de comunidad y el ejercicio reflexivo ya mencionado. Lo anterior en aras de complejizar la operación cíclica ya mencionada donde las preguntas y reflexiones, surgidas tanto en el espacio del *jam*, la práctica y el estudio teórico, se contaminan y nutren recíprocamente, evidenciando una serie de implicaciones que abarcan y relacionan las esferas sociales, políticas, éticas y estéticas de modo más agudo.

Por último, reiterando algunas de las ideas ya expuestas, encontramos que no existiría ninguna posibilidad de continuidad si esta no fuera deseada, si no hubiera una motivación genuina por permanecer en la práctica, lo que en este caso tiene que ver tanto con la afectividad como con la convicción de que algo valioso se gesta en este tipo de espacios, en los que las relaciones que allí emergen burlan las lógicas de producción capitalista y que vinculan de manera tangible las esferas de lo ético y lo estético. El *jam* se concibe como un laboratorio de composición coreográfica expandida, donde el cuerpo y el movimiento son entendidos más allá de su fisicidad para desplazarse al campo de lo social, de las relaciones humanas.

Figura 13



Fuente: Archivo Equipo de Investigación.

Referencias

- Arriaza, Víctor. “La cultura de las jam sessions”. Universidad Da Vinci de Guatemala. Blog. <https://udv.edu.gt/?p=1223>
- Banes, Sally. *Terpsichore in sneakers: Post-modern dance*. Boston: Wesleyan University Press. 1987.
- Bardet, Marie. *Pensar con mover: Un encuentro entre danza y filosofía*. Buenos Aires: Cactus. 2012.
- Bauman, Zigmunt. *Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI. 2006.
- Buckwalter, Melida. *Composing while dancing: An improviser’s companion*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press. 2010.
- Caro, Sofia. (1) Entrevistas Equipo de Investigación. SoundCloud. 20 marzo 2024. <https://on.soundcloud.com/2fJn3yhmHyqChZbk9>
- Cerqueira da Silva, João. *Reflections on Improvisation, Choreography And Risk-taking In Advanced Capitalism*. Kinesis 8. Helsinki: University of the Arts Helsinki, Theatre Academy. 2017.
- Esposito, Roberto. *Communitas: Origen y destino de la comunidad*. Madrid: Amorrortu.2012.
- Foster, Susan. Take by surprise: Improvisation in Dance and Mind. *Taken by surprise: A dance improvisation reader*. David Gere y Ann C.Albright, editores. Middletown: Wesleyan University Press. 2003. Impreso.
- Gere, David y Albright, Ann C. *Taken by surprise: A dance improvisation reader*. Wesleyan University Press. 2003.
- Goldman, Danielle. *I want to be ready.: Improvised dance as a practice of freedom*. Ann Arbor: The University of Michigan Press. 2010.
- Gómez, Sofia. (1) Entrevistas Equipo de Investigación. SoundCloud. 20 marzo 2024. <https://on.soundcloud.com/cWeS9bMTQHfwopFD8>
- . (2) Entrevistas Equipo de Investigación. SoundCloud. 20 marzo 2024. <https://on.soundcloud.com/dPFJUN7ja4hCiwAT8>
- . (3) Entrevistas Equipo de Investigación. SoundCloud. 20 marzo 2024. <https://on.soundcloud.com/NabUWkxRqWmYWxpE7>
- Jara, Oscar. *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos políticos*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Human. 2018.
- López, Gabriela. (1) Entrevistas Equipo de Investigación. SoundCloud. 20 marzo 2024. <https://on.soundcloud.com/vya1Qx5nJTPxHG9J6>
- Nancy, Jean-Luc. *La comunidad inoperante*. Santiago: Universidad de Arte y Ciencias Sociales. 2000.
- Olaya, Laura. (1) Entrevistas Equipo de Investigación. SoundCloud. 20 marzo 2024. <https://on.soundcloud.com/NRVepkatbPNo9Grs7>
- . (2) Entrevistas Equipo de Investigación. SoundCloud. 20 marzo 2024. <https://on.soundcloud.com/TiZw8kdrHhZRQFrLA>
- Rodríguez, Sebastián. (1) Entrevistas Equipo de Investigación. SoundCloud. 20 marzo 2024. <https://on.soundcloud.com/t6Z16Sevmk1kbTP29>
- Romero, Daniela. (1) Entrevistas Equipo de Investigación. SoundCloud. 20 marzo 2024.

<https://on.soundcloud.com/FdVBTenYVDBAxwSV9>

---. (2) Entrevistas Equipo de Investigación. SoundCloud. 20 marzo 2024.

<https://on.soundcloud.com/wxaY1XQ36WQ6aY7e6>

Singer, Mariela. “El surgimiento del contact improvisation en el laboratorio estético-político de los años 60 y 70”. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*. vol.12, no.2, 2022, pp. e111163. <https://seer.ufrgs.br/presenca>

Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens. 2009.

Villamil, Juan Esteban. (1) Entrevistas Equipo de Investigación. SoundCloud. 20 marzo 2024.

<https://on.soundcloud.com/MgQkQGkk7KbXKrVeA>

Recibido: 7 de mayo de 2024
Aceptado: 11 de noviembre de 2024

Señales físicas, mentales y emocionales de la pérdida del disfrute escénico en músicos académicos

Physical, mental and emotional signs of stage enjoyment loss in academic musicians.

Ayelén Correa¹

INDEPENDIENTE

 [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0003-3484-8691](https://orcid.org/0009-0003-3484-8691)

Damián Andrés Mediavilla²

INDEPENDIENTE

 [HTTPS://ORCID.ORG/0009-0001-2255-2530](https://orcid.org/0009-0001-2255-2530)

Resumen. En esta investigación se busca visibilizar el estado físico, emocional y mental de los músicos de alto desempeño, su relación con los escenarios, sus pensamientos y sus disfuncionalidades. Mediante la recopilación de datos a través de entrevista a músicos de habla hispana en el ámbito académico, accedimos a datos cuantificables y testimonios individuales. De este modo, obtuvimos resultados evidentes que demuestran que la mayoría de los músicos entrevistados reconoce haber padecido miedo escénico durante su formación, lo que afectó negativamente su desempeño y les acarreó consecuencias de índole física, mental, emocional, socioeconómica y vocacional. Se concluye finalmente que el abordaje de esta problemática en el ámbito académico es nulo o insuficiente. Los resultados sugieren una correlación entre prácticas pedagógicas inadecuadas y su prevalencia, por lo que se destaca la necesidad de implementar estrategias preventivas y de apoyo en el espacio educativo.

Palabras clave. Pedagogía, Músicos clásicos, Síntomas, Emociones, Performance musical.

Abstract. This research seeks to make visible the physical, emotional and mental state of high-performance musicians, their relationship with the stage, their thoughts and their dysfunctions. By collecting data through interviews with Spanish-speaking musicians in an academic setting, we access quantifiable data and individual testimonies. In this way, we obtain evident results,

¹ Técnica Instrumentista con orientación en piano Conservatorio de Música Aldo Quadraccia (Lincoln, Buenos Aires, Argentina). Mail: ac.ayelencorrea@gmail.com. Contribución CRediT (Contributor Roles Taxonomy) Administración, adquisición, análisis, conceptualización, edición, investigación, recursos, redacción, supervisión escritura, redacción.

² Profesorado de música con orientación en instrumento en piano. Especialización en Miedo escénico e interpretación emocional para músicos: "Sintonía - Enfoque integral del músico" Buenos Aires, Argentina. Mail: damiamediavilla@hotmail.com. Contribución CRediT (Contributor Roles Taxonomy) Administración, adquisición, análisis, conceptualización, edición, investigación, recursos, redacción, supervisión escritura, redacción.

demonstrating that the majority of the musicians interviewed acknowledge having suffered from stage fright during their training, negatively affecting their performance and leading to physical, mental, emotional, socioeconomic and vocational consequences. It is finally concluded that the approach to this problem in an academic setting is null or insufficient. The results suggest a correlation between inadequate pedagogical practices and the prevalence of this disorder, highlighting the need to implement preventive and support strategies in the educational field.

Keywords. Pedagogic, Musicians classics, Stomas, Emotion.

Introducción

Esta investigación muestra y contextualiza, con evidencia concreta, que los síntomas del displacer musical escénico son completamente previsibles, identificables y, por ende, abordables pedagógica y didácticamente en el contexto de formación reglada.

La necesidad de encontrar claridad sobre el tipo de conciencia de la que disponen los músicos académicos cuando comprenden lo que les sucede con la ausencia de placer musical en diferentes situaciones escénicas nos lleva a querer investigar sobre sus posibles patrones comportamentales (Juárez López).

Esta investigación pretende demostrar que la sintomatología asociada a los músicos académicos es común a todos ellos, independientemente del lugar geográfico donde se han formado o del lugar en donde ejercen profesionalmente.

Marco teórico

Para comprender la realidad que nos interpela en el displacer escénico y el porqué de su negación y/o justificación iremos al origen de este: la formación académica musical. La hipótesis de la que partimos es que los síntomas del displacer musical escénico son completamente previsibles, identificables y, por ende, abordables pedagógica y didácticamente en el contexto de formación. El rol docente y la sumisión intrínseca que contextualizan esta problemática lleva a no abordarla con la importancia y respeto que merece.

¿Qué es el miedo y por qué no se contempla pedagógicamente?

Entender al ser humano en un contexto de realidad emocional, mental y física es una obviedad dentro de los patrones habituales de la sociedad. Innumerables profesionales de la neurociencia, la psicología y otras ramas científicas han coincidido en que nuestro cerebro comprende partes racionales y emocionales en su desarrollo (Mlodinow). El miedo es una de las emociones primarias. Según Bauman:

El miedo original es el miedo a la muerte, es un temor innato y endémico que todos los seres humanos compartimos, por lo que parece, con el resto de animales, debido al instinto de supervivencia programado en el transcurso de la evolución en todas las especies animales (46).

Esta emoción forma parte del ser humano. Cumple en él la función de alertarnos de un peligro que pondría en riesgo nuestra supervivencia. Sin embargo, esta concepción es prácticamente negada en el entorno musical académico. Reconocer el miedo en el ámbito musical y escénico hace que la persona se vea disminuida y menospreciada.

Profundizando aún más en el origen del nacimiento de esta emoción, veremos cómo se describe la realidad entre el miedo y su posible aplicación escénica, entendiendo la *escena* como un momento de nuestra vida. “El miedo es la médula en la estrategia que guía el escenario amedrentador que siembra riesgos en la subjetividad de los colectivos humanos” (Hurtado 271).

De este contexto nace una pregunta subyacente: *¿Cuál es el escenario amedrentador que vive el músico?* Los escenarios de un músico académico son los espacios de clases, las audiciones, los exámenes, los conciertos semestrales y/o de fin de año. Por tanto, si el estudiante comprende que este tipo de escenarios son amenazantes para él, el docente no lo debería juzgar o culpabilizar por ello. Lo acertado sería analizar qué acciones han llevado a que esa persona comience a temer, a dudar de sus capacidades y a decodificar que esos escenarios lo puedan llevar a un hipotético riesgo inminente.

¿Qué incidencia tiene el docente en la praxis musical del estudiante?

Cada docente tomará diferentes decisiones pedagógicas en función de su propia empatía, ética y moral. El estudiante, por otra parte, incorporará con total naturalidad el vínculo pedagógico que se plantee. El punto de inflexión se convertirá en el criterio que prevalece en la clase y las consecuencias que traerá consigo:

- Incorporación de las necesidades de aprendizaje del músico:

El docente crea un espacio de diagnóstico musical y análisis técnico instrumental y, a partir de ahí, traza una planificación coherente con los contenidos que el estudiante necesita abordar. Podrá estimular espacios de análisis funcionales, respetuosos y constructivos. De esta manera, el aprendizaje conduce al desarrollo de las habilidades interpretativas que dan valor al proceso musical del estudiante.

- Desinterés de las necesidades de aprendizaje del músico:

El docente crea una estructura pedagógica y evaluativa en función de los criterios de la academia. Buscará direccionar un desarrollo musical basado en la pulcritud interpretativa, la exaltación de la perfección y la demostración escénica constante. El criterio unidireccional de la ejecución musical priorizará los cánones académicos por encima de las necesidades del estudiante.

Con esta perspectiva, podemos ahondar en el deseo e interés del aprendizaje y cómo este va *in crescendo* o en *decrecendo* en el camino académico. Dónde y cómo el docente coloca la mirada educativa influirá en el resultado que obtendrá el estudiante. La pulsión primaria y la conexión inicial con la música suele ser la curiosidad y la motivación por el descubrimiento, si esto

se respeta y se suma al quehacer cotidiano áulico, será la clave de las soluciones o problemáticas en el aprendizaje.

¿El docente cumple la función de “iluminar” o “guiar” al estudiante?

En la generalidad de los músicos se observa una pedagogía unidireccional donde el intérprete se encuentra al servicio de las indicaciones del docente. El estudiante transita el desarrollo de una mirada evaluativa constante, la crítica sostenida de su quehacer musical y la sumisión de su criterio propio. Todo esto lo lleva a una conclusión natural: *si no se desempeña bajo los cánones del docente, podrá poner en riesgo su crecimiento académico*. Tendremos, entonces, un resultado previsible: *el estudiante comienza a temer que eso suceda*.

En este acto, comenzamos a percibir un aprendizaje disfuncional. El quehacer musical cotidiano quedará ligado a la irrupción de emociones displacenteras de manera habitual. Hablamos del concepto de disfuncionalidad cuando el vínculo e interés placentero con la música adopta un rol secundario. El desempeño interpretativo queda asociado a emociones como el miedo, la angustia y la ansiedad ante la supervivencia académica (Cáceres; Conti).

Este tipo de reacción es nombrada como emoción disfuncional, es decir, una “Configuración de la emoción que perturba o impide cumplir con un objetivo; ocasiona malestar individual y social” (Moscone 56). Esta puede dar signos leves en un principio, pero, poco a poco, se van instalando y acrecentando. Estas señales se observan en un estado inicial como inestabilidad leve, con sentimiento de culpa o frustración, luego crecen a un miedo o agobio sostenido y, si no se tratan a tiempo, escalan a cuadros de ansiedad o pánico. Estas emociones negativas podrían devenir en casos extremos a la evitación de exponerse al aprendizaje o a la escena para evitar el displacer o a bloqueos mnésicos.

“Algunos autores afirman que un importante desencadenante del estado de ansiedad es la presencia de un conflicto, en el cual el individuo necesita escoger entre dos situaciones simultáneas e incompatibles entre sí: la elección de una elimina la otra alternativa” (Becerra- García *et al.* 77). Si aplicamos este concepto a una escena cotidiana, musical y académica nos encontramos con un estudiante que tiene que escoger entre:

- 1) Estudiar respetando sus procesos de aprendizaje, desarrollo técnico, instrumental y memorización musical. Llega a la presentación escénica evaluativa cuando comprende que su proceso de aprendizaje ha dado sus frutos.
- 2) Estudiar a un ritmo externo y con parámetros de avances que no se aplican a su individualidad, sino a un contexto académico que busca cuadrar patrones de aprendizajes estándares. Esto lo lleva a la interpretación escénica con urgencias constantes y presiones institucionales para que esto se realice según los cánones estipulados.

La diferencia entre un escenario y otro será la guía pedagógica y didáctica que plantee el docente. En la primera opción, tendremos detrás un docente que respeta los procesos y avances técnicos, musicales y escénicos del estudiante, mientras que en la segunda habrá un docente que priorizará el encuadre académico sobre todas las cosas.

Una de estas opciones pone en jaque el deseo/necesidad del músico estudiante: disfrutar del vínculo musical o sostener los parámetros de perfección y urgencia que el docente pretende, exige

y manifiesta. Cuando esta realidad se gesta, crece y se mantiene en el tiempo da lugar a una creciente disfuncionalidad emocional que se profundizará a lo largo de toda la carrera profesional.

Miedo disfuncional. Emoción que se produce sin que la integridad personal o la vida esté en peligro, pero con una magnitud desproporcionada, si lo está; cuando se está ante la posibilidad de perder, o se ha perdido [...]. El Miedo disfuncional presenta una amplia gama de sentimientos, desde un leve malestar hasta resultar insoportable y, de no ser paralizante, provoca reacciones defensivas (Moscone 57).

Esto se ha observado en otras investigaciones, donde los músicos son conscientes de que su displacer ha comenzado en el proceso educativo formal, con experiencias de exposición forzadas, intervenciones pedagógicas que fueron subiendo de tono y que concluyeron en un vínculo de sumisión alarmante. “Existe un denominador común entre lo inherente a la exposición en la formación de músicos, el surgimiento de ansiedad como ventana a la adquisición de afecciones y las formas pedagógicas idiosincráticas surgidas del vínculo didáctico docente-alumno” (Conti *et al.*, “Prevalencia” 128)

Tan fuerte es este último punto que la justificación de los métodos empleados por docentes es su indicación como “necesarios” para lograr esa pretendida “excelencia”. Se añade al problema la normalización de la asociación del costo/beneficio, aludiendo al sufrimiento, el padecimiento y el sometimiento como medios imprescindibles para lograr el objetivo planteado (examen, concurso, audición, concierto). A esta misma conclusión se ha llegado con anterioridad y aún continúa vigente, sin un compromiso claro del marco institucional que abogue por el cambio de paradigma:

Resulta tremendamente llamativo que existan investigaciones nacionales e internacionales que arrojan resultados preocupantes, desde distintas perspectivas, que no son tenidos en cuenta ni valorados para interrogar una modalidad pedagógica asociada a un modo idiosincrático peculiar, donde los malos tratos, destratos y propuestas peyorativas son tan naturalizados, al igual que las presiones más sutiles: esas que inciden en empujar al alumno a excesos heroicos para que demuestre su compromiso y aptitud para con el aprendizaje (Conti *et al.*, “La autoevaluación” 126).

Todas estas realidades tienden a disminuir al otro para enaltecer el quehacer propio al entender este acto como resultado del miedo de perder aquello que se ha conseguido, sea ello la valía profesional, el estatus académico o el reconocimiento musical y artístico.

Hay muchos *porqués* que podemos intuir de este suceso:

- Un contexto académico donde modificar estas estructuras implicaría mover cimientos que están contruidos desde hace décadas.
- Una mirada institucional que debería interpelar la supervisión de la plantilla docente y cómo estos desempeñan su labor.
- Un entorno profesional donde hay un notorio afán por mantener la reputación docente e instrumental a costa de acciones carentes de ética profesional.

Es crucial que podamos revisar estas prácticas pedagógicas:

- ¿Qué tipo de expectativas de logro se estructuran para cada nivel académico? ¿Cada cuánto tiempo se revisa y actualiza?
- ¿Qué es lo que se exige musical y técnicamente? ¿En qué tiempos se plantea?
- ¿Cómo y de qué formas se realizan las intervenciones pedagógicas en las clases?
- ¿Qué capacitaciones tiene el profesorado sobre la gestión emocional escénica en el estudiantado?
- ¿De qué espacios de contención personalizada dispone el estudiante?

Tomar conciencia de la importancia que tiene discutir cuál es el fin de muchas de las intervenciones pedagógicas nos permitirá evitar que se repita sistemáticamente un introyecto disfuncional autoevaluativo en las nuevas generaciones de los músicos académicos.

La mentalidad académica y pedagógica

Dianna Theadora Kenny menciona en infinidad de sus artículos científicos y en sus investigaciones que “Las preocupaciones constantes y las rumiaciones negativas pueden distraer al músico, dificultando su capacidad para concentrarse durante las prácticas y presentaciones” (*Music*, 7). Sin embargo, a pesar de este conocimiento, seguimos engegucidos con el desarrollo de una perspectiva interpretativa, perfeccionista y centrada en la ejecución pulcra instrumental.

Es importante tener en cuenta que el desarrollo de las dinámicas de aprendizaje se realiza a través de una pedagogía seleccionada de acuerdo con un criterio y una visión de las expectativas de logro a alcanzar. *A priori*, esto debería estar resuelto y a disposición del alumnado. Suele suceder que las instituciones son conscientes de ello y discuten sobre estas cuestiones en el ámbito del profesorado, pero al final la aplicación áulica es dejada *ad libitum*. Se genera, así, un desconocimiento para el alumnado de lo que debería alcanzar en cada nivel formativo.

Nos encontramos en un encuadre, donde las investigaciones son contundentes y existen evidencias claras de la problemática, pero donde las consecuencias de no hacer nada las sufre directamente el alumnado (Cui *et al.*; Kenny, *Music*, “The Kenny”). Al observar al profesorado, cada docente comienza a acumular años de experiencia en el oficio e incorpora una dinámica de trabajo que luego replicará en cada clase. Por lo tanto, estos espacios estarán interpelados por el

quehacer musical, pedagógico y personal del individuo. Solo una revisión de las prácticas empleadas podrá evitar negligencias y vicios pedagógicos que no se encuadren dentro de la necesidad actual del alumnado, de lo contrario se caería en:

... metodologías y estrategias de aula largamente asentadas, basadas en la reproducción de contenidos y la imitación de prácticas. Situación agravada por la natural propensión a “enseñar cómo se fue enseñando”, que difícilmente pueda ser resistida sin un auténtico espíritu de autocrítica y apertura al cambio constante. En ausencia de esta disposición, las dilatadas trayectorias docentes pueden convertirse en un duro enemigo. De cara a lo anterior, he observado la potencia de numerosos vicios y creencias sobre la práctica pedagógica sumamente contraproducentes para los estudiantes –por ende, para los docentes–, y que a veces se despliegan de manera subrepticia, sobrepasando las buenas intenciones (Masquiarán Díaz 34).

En pos de un *auténtico espíritu de autocrítica y apertura al cambio constante* es más que importante realizar un análisis del desarrollo mental del músico en cuanto a:

- La forma de observación y evaluación del error musical.
- La metodología de resolución de conflictos escénicos.
- La visión proactiva en la toma de decisiones interpretativas.
- El nacimiento de un criterio propio, constructivo y funcional.
- La conciencia de avances paulatinos y placenteros en el vínculo escénico.

Esta mentalidad estará en constante construcción con el estímulo directo del docente cada vez que este realiza una intervención pedagógica en la clase, cada vez que aplica una secuencia didáctica y cada vez que evalúa según las expectativas de logro pautadas para el nivel académico en curso.

El *performer* se compara contra un ideal, ante el cual es empequeñecido con un criticismo cruel que pone en juego su dignidad en cada *performance*. El *performer* se rigidiza y claudica, bajo lo cual percibe que no tiene control de su propio cuerpo y vaticina la aparición de errores. En algunos sitios, este factor se ha denominado

“Discurso catastrófico autorreferido”, a través del cual el *performer* desarrolla elevados niveles de autocrítica y busca permanentemente señales de aprobación en la audiencia o en su maestro, como resultado de una falla en la interpretación de señales sociales (Conti *et al.*, “Prevalencia” 82-83).

Esta forma de pensar, analizar y evaluar los resultados puede potenciar exponencialmente al intérprete o enterrarlo en una devastadora autocrítica que le imposibilite el disfrute musical y escénico.

... el sonido es nuestra materia prima como músicos, el individuo es nuestra materia prima como docentes. [...] Si logramos contagiar el amor por aprender, antes que por enseñar, lo segundo emergerá como consecuencia natural de nuestras inquietudes. Por añadidura, nos facilitará el empatizar con quienes aprenden y evitará las innecesarias demostraciones de poder (Masquiarán Díaz 39).

La responsabilidad que tiene el rol pedagógico, como maestros, guías y tutores del desarrollo del músico estudiante, es total. Ninguna persona que esté ejerciendo el rol pedagógico va a transmitir algo que no conozca, al contrario, la premisa será enseñar y replicar lo que se sabe, lo que uno es y con lo que se identifica personal, musical, profesional, ética y moralmente.

Cuando las señales son indiscutibles

Tomaremos la representación de las señales repetitivas (físicas, emocionales y mentales) que se convierten en patrones identificables, tal como lo describen Conti *et al.*: “La Ansiedad por Performance se manifiesta en músicos con signo-sintomatologías específicas, y por ello resulta conveniente considerar estas especificidades conformando una entidad nosológica propia” (“Prevalencia” 69).

Teniendo presente que el Manual Diagnóstico y Estadístico de Desórdenes Mentales (DSM5) incluye una variante del Trastorno por Ansiedad Social relacionada con la performance (Conti *et al.*, “Prevalencia”), podemos decir que las señales, los signos y los patrones repetitivos identificados serán congruentemente mencionados como sintomatología del displacer escénico. El diccionario médico de la Clínica Universidad de Navarra define los síntomas como sigue:

... los signos son evidencias concretas y medibles de una enfermedad (como una erupción cutánea o una temperatura elevada), los síntomas son las experiencias internas que el paciente siente y comunica al profesional de salud (como el dolor o la fatiga)

[...] cuando estas manifestaciones se vuelven crónicas, intensas, o interfieren con la vida diaria, se consideran síntomas que requieren atención (s.p.).

Utilizaremos el concepto de *sintomatología* para la identificación de los signos y señales que mencionan los entrevistados como patrones que ellos mismos reconocen que se repiten antes, durante y después de sus performances escénicas. Por tanto, los entrevistados serán la representación y ejemplificación de la persona padeciente de dicha problemática.

Es claro que, cuando los síntomas físicos son tan evidentes y están documentados científicamente, es una imprudencia no tomar cartas en el asunto: “más del 15 % de instrumentistas de música clásica está de baja un mes al año debido a trastornos relacionados con su profesión”, plantea el doctor Tomás Martín López (84). Las lesiones músculoesqueléticas suelen aparecer por movimientos reiterados del propio quehacer musical; sin embargo, estas lesiones se ven afectadas y, en consecuencia, agravadas por la tensión muscular causada por el miedo en la exposición escénica: “La mayoría, el 70,5 % lo achacó a estrés laboral y el 50 % a problemas con la técnica. Todos presentaron sintomatología mientras tocaban el instrumento” (Martín López 85).

Estas son las consecuencias que generan el estrés disfuncional, el miedo, el agobio y la ansiedad escénica. Atender la posibilidad de tomar conciencia ayudará a pensar que son prevenibles, sobre todo porque el punto de partida es la formación académica. Por tanto, si dicho espacio educativo mantiene esta postura de silencio para con la problemática, seguiremos perpetuando la réplica de la pérdida del disfrute musical y creando una transferencia generacional (como la que se presenta actualmente) del displacer del aula a la vida laboral. El error del diagnóstico tardío continuará perpetuando síntomas de índole física, mental y/o emocional.

Tal como lo han documentado Conti *et al.*: “los síntomas son muy manifiestos y la salud física, mental y emocional de la persona se ve seriamente comprometida, impidiendo u obstaculizando su desempeño profesional o académico” (“Prevalencia” 69). Como menciona Hurtado, el cambio se ve reflejado cuando se exterioriza y verbaliza la problemática:

Nuestra propia capacidad cognitiva y su expresión a través del lenguaje nos obliga a expresar lo vivido, lo sentido o lo creído en un orden y lo que socialmente es más relevante, nos permite superar la soledad, porque satisface la necesidad de ser escuchados o leídos y de identificarnos con una comunidad que tiene para el individuo, como diría Freud, una función catártica (Hurtado 268).

Tomar la decisión de resolver un problema, una aflicción o un agobio, es la etapa siguiente a haberlo reconocido y aceptado. Cuando negamos algo, solemos creer que eso no existe y, por tanto, no hay nada que resolver. Es por esto que el displacer escénico sigue estando presente en la realidad institucional académica. Como no existe, no se han incluido espacios que resuelvan el problema desde el proceso de aprendizaje reglado.

A lo largo del mundo, son casos aislados los que acercan propuestas optativas para el estudiante, dejando, nuevamente, la responsabilidad al respecto en los jóvenes adolescentes en formación. Directa o indirectamente, se vuelve a negar la necesidad que tiene el intérprete en su formación de herramientas de *gestión emocional escénica*, lo que provoca la figura de *culpabilidad* para quien sufre, padece o se encuentra *imposibilitado* para el desarrollo de la demostración escénica musical.

Conciencia pedagógica del displacer musical

Con regularidad se observa un rol disfuncional entre el docente y el alumno a partir del cual se crea la idealización del conocimiento. En función de este ideal impenetrable, que no consiente error como parte del proceso de aprendizaje y donde el eje de la ejecución musical es una mejora continua sobre la base del perfeccionismo, el músico comienza a normalizar “vivir su estudio cotidiano, en mayor o menor medida, como un tormento” (Weintraub 379).

El vínculo interno y su diálogo mental se desarrollan paulatinamente en el proceso escolástico. En él se involucran las voces de los docentes, las familias y el entorno. Por este motivo, el disfrute musical tiende a verse interpelado con este contexto: “El alumno comienza a creer que hacer música es tocar para que otro lo califique, deja de tener como objetivo central la propia experiencia y expresión y el vacío comienza a gestarse en su interior” (Weintraub 78).

Cada vez que se califica con notas numéricas el desempeño de un niño, un adolescente o cualquier persona, se introduce un intercambio entre la calidad de la ejecución, la precisión de las notas y el número que obtiene como resultado. El disfrute musical no tiene relevancia ni incidencia en la evaluación. La incongruencia emocional entre una nota satisfactoria y el displacer causado por la exposición escénica tiende a ser una situación habitual y naturalizada en todo el sistema académico musical. Ejemplo: un estudiante que se saca un 10 en la ejecución interpretativa en el examen, pero que internamente ha vivido un estrés amedrentador.

Esta escena es una realidad completamente normalizada y aceptada en el contexto académico. Tal alteración emocional se entiende como un estado habitual que todo músico va a vivir.

Aun así, es necesario tener presente el porqué del origen de la emoción:

... una emoción es una respuesta del individuo ante los estímulos del entorno que coordina diferentes sistemas y tiene como objetivo proporcionar información para influir en él según sus necesidades. La respuesta emocional se compone de un conjunto de sistemas que incluyen, principalmente, la experiencia personal (pensamientos, apreciación de la situación y sentimiento), la expresión (facial, corporal, verbal), las respuestas fisiológicas periféricas y el comportamiento (Gross & Feldman-Barret, 2011; Pekrun & Bühner, 2014; Reeve, 2005). Independientemente de la perspectiva

desde la que se aborde el concepto, la emoción es considerada como una de las variables psicológicas de más impacto en la vida de los individuos, ya que determina el comportamiento en gran medida (Gómez y Calleja 98).

Concluimos, entonces, que las emociones que vive el músico son consecuencia del entorno que lo rodea. La incorporación de una conciencia sintomatológica permitirá incluir herramientas de aplicación pedagógica. Poder observar cómo los síntomas se van manifestando en favor o en detrimento del placer musical permitirán al docente y al estudiante identificar los estresores más frecuentes, lo que permitirá *la creación de metodologías preventivas del displacer escénico*.

Metodología de proyecto

Para este estudio se tomaron como referencia algunas de las bases establecidas por el Inventario de Ansiedad Escénica en Música de Kenny (K-MPAI), en sus modelos de aplicación 2009-2011. Además, se tuvo en cuenta su validación en poblaciones de habla hispana donde “las diferencias socioculturales pueden influir en la interpretación de cada reactivo; es decir, el comportamiento de las respuestas suele ser parecido, pero no exactamente igual en diferentes poblaciones” (Acosta Medina *et al.* 44).

Realizamos una medición de las variables que son posibles identificar cuantitativamente donde no intervienen las incidencias culturales. Por este motivo, se realizó una adecuación en este proceso de investigación. El fin primario de este estudio es el de analizar los elementos sintomatológicos que se repiten para identificarlos y así plantear un desarrollo de prevención pedagógico en el displacer musical escénico.

Se tomaron como referencia tres de los puntos que aborda Kenny:

- *Sintomatología física:*

“El K-MPAI incluye ítems que evalúan la ansiedad somática proximal, como la preocupación por el rendimiento y los síntomas físicos asociados. En su investigación, Kenny describe cómo ‘los músicos reportaron síntomas físicos significativos como palpitations, sudoración, y temblores durante sus actuaciones’ (Kenny, 2009: 12)”

- *Sintomatología emocional:*

“El inventario de Kenny aborda varios aspectos emocionales de la ansiedad escénica, incluyendo el miedo a la evaluación negativa, la desesperanza, y la depresión. Según Kenny, ‘la ansiedad escénica puede llevar a sentimientos de desesperanza y depresión, afectando gravemente el bienestar emocional del músico’ (Kenny, 2011: 31)”

- *Sintomatología mental:*

“La dimensión mental de la ansiedad en el K-MPAI incluye ítems relacionados con la preocupación constante, las rumiaciones negativas, y la falta de concentración. Kenny señala que ‘las preocupaciones constantes y las rumiaciones negativas pueden distraer al músico, dificultando su capacidad para concentrarse durante las prácticas y presentaciones’ (Kenny, 2016: 7, 30, 31)”

Con este marco, contextualizamos los tipos de sintomatología que hemos tomado como referencia en este estudio, lo que demuestra una alineación clara con la estructura y los hallazgos del Inventario de Ansiedad Escénica en Música de Kenny (K-MPAI). Teniendo en cuenta la validación del proceso en hispanohablantes, este se llevó a cabo con músicos académicos de habla hispana de diferentes partes del mundo. Fueron en total 120 entrevistas. Entre estas utilizamos las primeras para lograr encontrar el patrón de repetición sintomatológico internacional. Luego diseñamos un *software* de carga de datos online que se alineara con las necesidades encontradas. Una vez que estuvo lista la arquitectura del programa, se cargaron todos los datos cuantificables de los participantes y se aplicó un sistema de análisis de proceso. Este se logró aplicar en 85 muestras de manera efectiva.

La recolección de datos se realizó a través de entrevistas. Se tomaron los datos cuantificables para generar gráficos y estadísticas. No obstante, la información cuantificable es solo una parte de lo que se recolectó, dado que, además, quedaron registrados los testimonios de cada músico. Estos son acercados en formato de citas que complementan la información relevada.

Muestra

El muestreo realizado fue de *sujetos tipo*: músicos académicos mayores de 18 años, con estudio de música de nivel superior, músicos profesionales, docentes y personas cuyo desempeño musical escénico esté contextualizado en el ámbito académico. Todos los participantes tienen el español como lengua madre.

El medio de aplicación y convocatoria fue a través de redes sociales y la invitación de los mismos participantes a otros colegas suyos. Se compartió de manera individual, por medio de cuentas personales, directamente a los músicos. La convocatoria se realizó de marzo de 2023 a febrero de 2024. Al ser un equipo autogestionado y *ad honorem*, el proceso llevó más tiempo de lo estipulado, ya que las entrevistas se fueron realizando de una en una, a medida que se iban presentando los músicos interesados en participar.

El formato de entrevista constó de 15 preguntas, entre las cuales se incluyeron algunas de carácter sociodemográfico, como nacionalidad, género, ocupación, lugar de estudios, nivel de estudios. A propósito de la sintomatología escénica, se realizaron preguntas abiertas para analizar las experiencias académicas de los participantes, entre otros datos.

Teniendo presente la disponibilidad del entrevistado, cada entrevista tuvo una duración de entre 20 a 50 minutos. Esta se realizó a través de videollamadas online, en las que se solicitó el debido permiso para ser registrada con fines de investigación. El material visual fue descartado y solo se utilizó el audio. Para la transcripción de estos se utilizaron herramientas de inteligencia artificial para agilizar el proceso, que de todos modos requirió una revisión y corrección humana para lograr el resultado final esperado.

La información medible se trabajó con la plataforma programada y diseñada para esta investigación. La aplicación informática del análisis de datos nos permitió una eficiencia mayor en el desarrollo de las gráficas.

El equipo de trabajo estuvo compuesto por un asistente, una transcriptora y un programador experto en *data science*. La coordinadora del proyecto realizó las entrevistas y el posterior análisis del material. Todo el proceso se realizó de forma remota, tanto las entrevistas como el proyecto en sí mismo.

Marco de aplicación

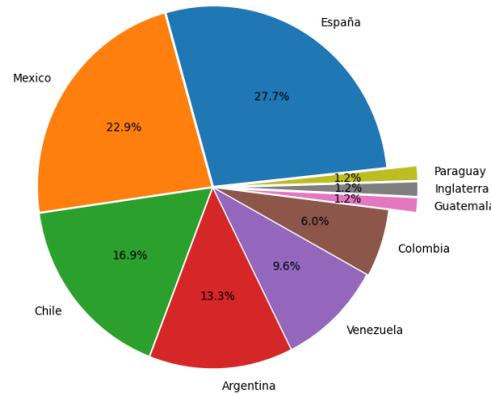
Esta investigación busca acercar la evidencia encontrada en patrones repetitivos identificados por los entrevistados: músicos mayores de 18 años de habla hispana de diferentes partes del mundo. En ella se define como síntoma cualquier señal corporal, mental y emocional que se repite sistemáticamente ante una exposición escénica. Los síntomas descritos por los entrevistados se clasifican en tres instancias temporales: antes, durante y después de cada presentación ante un otro. En cada una de ellas se analizan los comportamientos que manifiesta el entrevistado: físicos, mentales y emocionales. Se llega, de este modo, a una conclusión de las variables posibles y de todo síntoma repetitivo. También se abordan las causales posibles de este padecimiento y la identificación que reconoce el entrevistado de cuándo y cómo se inició este displacer escénico en su vida.

Resultados de la investigación

Teniendo presente la cantidad de personas que participaron y el material de investigación, hemos decidido desglosar la información en diferentes tipos de gráficos para lograr una mejor comprensión de los resultados:

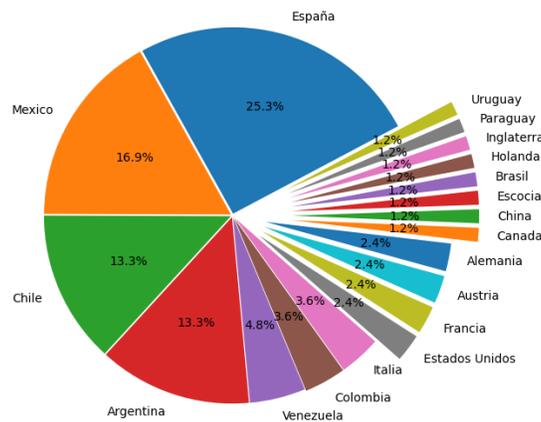
- Áreas geográficas: países de origen.
- Áreas geográficas: países de residencia actual.
- Resultados migrantes.
- Cambios idiomáticos.
- Formación académica de los entrevistados.
- Franja etárea.
- Instrumento o disciplina.
- Sintomatología física.
- Sintomatología mental.
- Sintomatología emocional.

Figura 1. Gráfico representativo de la región de origen de los entrevistados



En esta muestra podemos analizar una participación de la región de origen que involucra un porcentaje de 28,9 % de Europa (España e Inglaterra), mientras que 72,1 % proviene de Latinoamérica (Argentina, Venezuela, Colombia, México, Paraguay, Guatemala y Chile).

Figura 2. Gráfico representativo de la región de residencia actual de los entrevistados



Al respecto, se observa una movilidad geográfica que, en muchos casos involucra, un cambio de idioma y contexto cultural. Dentro de esta movilidad se identifica que de 9 países de origen los participantes han migrado a 20 países diferentes. La distribución de los mismos se expande dentro de la Unión Europea y a otros países de América. Solo se observaron 3 casos de migración a China, Canadá y Australia.

Si bien *a priori* pensamos que Argentina, con 13,3 % de los entrevistados no representaría movilidad geográfica, esto fue un error. Algunos de los músicos argentinos entrevistados han

migrado a otros países y residen en ellos como personas de origen extranjero. Lo mismo sucedió con los porcentajes de España, México y Chile.

Figura 3. Gráfico representativo del movimiento migratorio

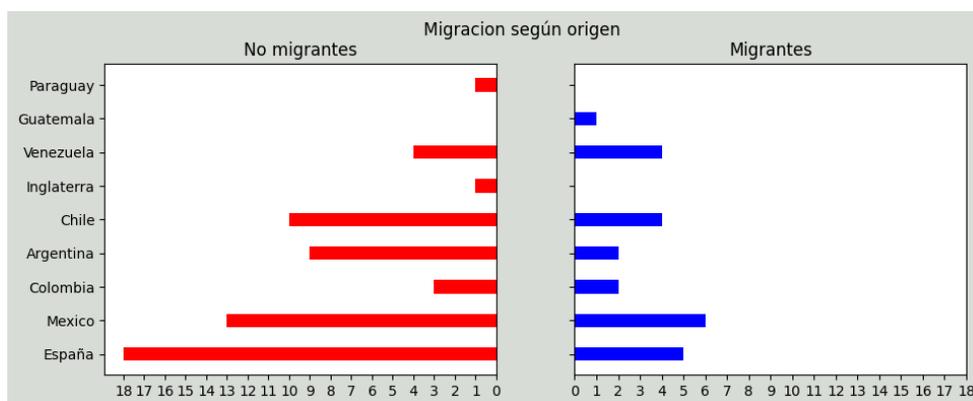
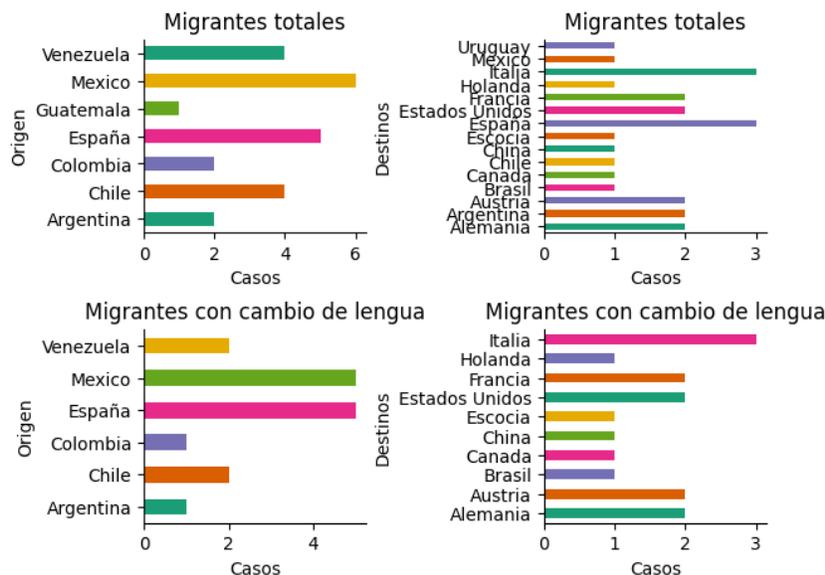


Figura 4. Gráfico representativo de migración con cambio lingüístico



Podemos identificar que, en muchos de los casos de migración, esta conlleva, además, un cambio de idioma. El proceso migratorio se ve intensificado por la barrera idiomática, lo que genera un aumento en la dificultad para poder expresarse correctamente o transmitir eficientemente sus necesidades.

Con respecto a los datos desglosados por sexos, vemos que el género femenino queda representado en 55,4 % de los participantes, el masculino en 44,6 %, y que nadie se identificó con un género diferente. Con respecto a la edad, esta oscila entre los 18 y 52 años.

Figura 5. Gráfico representativo de la edad de los entrevistados

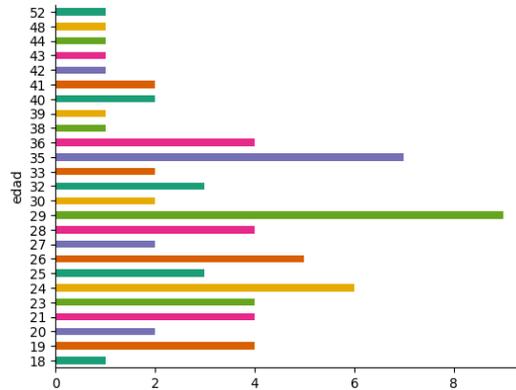
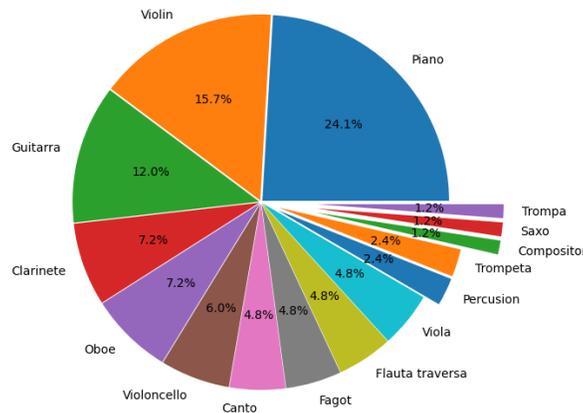


Figura 6. Gráfico representativo de instrumentos/disciplina de los entrevistados



En la Figura 6 se observan las áreas de *expertise* de cada participante. En este caso vemos que uno de los entrevistados se define como compositor. En el siguiente extracto de su entrevista confiesa que pasó de la ejecución instrumental en la trompeta a la composición por la incidencia que le ocasionaba el displacer escénico en su ejecución:

Músico (M): Fui trompetista por unos 12 años en el Sistema Orquesta de Venezuela, pero actualmente no estoy tocando el instrumento y solo me dedico a componer.

Entrevistador (E): *En tu caso, ¿ves un vínculo distinto con el miedo escénico como instrumentista a como compositor?*

M: Sí, totalmente.

E: *¿Cómo lo definirías?*

M: Creo que el instrumentista se afecta de manera más directa con el miedo escénico, sobre todo por su perfección con relación al público, las preparaciones que haya tenido e incluso la importancia del evento, del concierto. En cambio, como compositor, estoy seguro del trabajo que hice durante todo el tiempo que he ido creando la obra, más bien en mi caso he aprendido un poco a dejar ir la obra porque justamente no soy yo quien la interpreta...

E: *¿Sientes que has dejado de dedicarte a la trompeta por esto [miedo escénico]?*

M: Sí, porque no alcanzaba a la versión que tenía que hacer profesionalmente [...] aunque yo quería dedicarme a la trompeta (Extracto de entrevista N° 47: Trompetista, 28 años, nacionalidad venezolana).

Además, se dio un caso similar con otro profesional, que se vio obligado a dejar la interpretación instrumental durante años por la presión ejercida pedagógicamente:

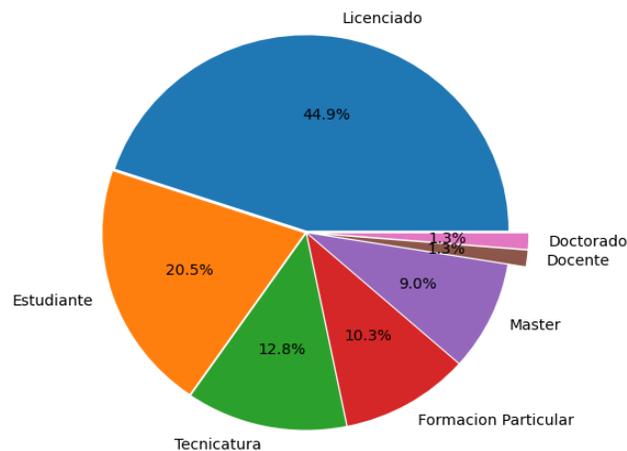
... pasé la prueba de acceso, fui de los primeros y di muy buen examen. Al acceder, esta persona que me había dado clases en particular estaba dando clases en este conservatorio, entonces me puse con él porque pensaba que era muy buen profesor. Y la verdad es que fue un error completamente, porque ahí es cuando empezó todo el calvario de miedo escénico. A partir de ahí, la relación fue otra. Ingenuo de mí, pensaba que no sabía mucho y que él me iba a enseñar todo lo que no sabía. Pero lo único que hizo fue meterme más miedo, miedo, miedo, miedo, todo hasta llegar al punto de no poder tocar el instrumento. Estuve así prácticamente hasta hace pocos años. [...] Acabé

con el título de Dirección de orquesta, coro y terapia musical, pero no ha sido hasta hace 7 u 8 años que pude volver a coger el violín u otro instrumento (Extracto de entrevista N° 54: Oboísta, 43 años, nacionalidad española).

En ambos relatos se observan escenas de negligencia pedagógica que perjudicaron notoriamente al estudiantado. En la primera, el entrevistado alude a la *versión que tenía* que alcanzar y no pudo. En su testimonio se observan carencias pedagógicas de parte de sus docentes para el desarrollo de la técnica instrumental y de gestión escénica, lo cual lo llevó a profundizar el displacer escénico en cada concierto y concluir con un cambio de carrera. Mientras que en la segunda entrevista, el testimonio es contundente. La negligencia pedagógica queda en evidencia absoluta.

Las dos experiencias terminaron en un bloqueo para la ejecución musical instrumental y en la elección de otra alternativa musical. A lo largo del proceso de esta investigación se repitieron sistemáticamente este tipo de relatos. Es llamativo observar que personas que no se conocen entre sí, que se encuentran en lugares completamente opuestos en el mundo, relatan escenas prácticamente iguales de violencia pedagógica con repercusiones musicales idénticas.

Figura 7. Gráfico representativo de la formación académica de los entrevistados



Por otra parte, el encuadre académico de todos los participantes da como resultado que la problemática no sea por falta de formación reglada. Esta evidencia refuerza la hipótesis inicial que establece que el displacer escénico es un error pedagógico por falta de recursos en la enseñanza, negligencia o violencia ejercida por el profesorado dentro del contexto áulico.

Sintomatología del displacer escénico

En los próximos gráficos abordaremos las señales sistemáticas y repetitivas, que llamaremos síntomas, que los entrevistados han expresado que se manifiestan antes, durante y después de cada presentación escénica en que el displacer se hace presente.

Síntomas físicos

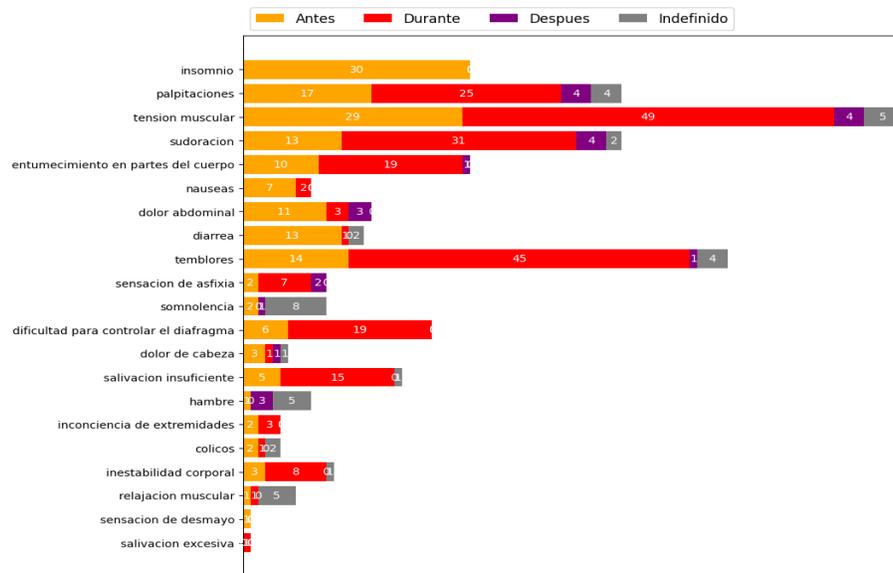
En la Figura 8 podemos observar cómo la mayoría de los síntomas mencionados tienen una prevalencia de inicio previo al momento artístico. El insomnio es la variable con más casos, experiencia en que los entrevistados manifiestan una inestabilidad notable para poder conciliar el sueño hasta semanas antes de la exposición escénica. Al identificar los trastornos del sueño y la prevalencia del insomnio, la correlación de la falta de un buen descanso y la notoria dispersión, se estima un vínculo directo entre ambas problemáticas.

La tensión muscular, los temblores, las palpitaciones y la sudoración, aunque aparecen momentos antes de la presentación escénica (y en algunos casos, días previos), se disparan durante el proceso artístico, cuando el músico sube al escenario. Al finalizar el concierto, dicho remanente persiste en un estado menos relevante. Se identifica cansancio corporal, hambre y sueño como patrones postexposición.

Los entrevistados necesitaron entre 5 a 8 minutos de espera para analizar y/o recordar qué les sucedía físicamente. En algunos casos, mencionaron con dificultad varios síntomas, en otros solo lograban enumerar uno o dos. Tras tomar nota de aquellos síntomas mencionados por el entrevistado, se procedió a mostrarle la lista de posibles síntomas. La identificación era instantánea. De esta forma, lograron conectar rápidamente con sus síntomas físicos y señalarlos con total solidez. Esto habla del nivel de disociación física entre el cuerpo y la ejecución musical. Se identificó una desconexión total y parcial con el cuerpo en función de la exposición escénica, el estado de alerta y la preocupación por el resultado de la interpretación musical.

En algunos casos se mencionan el frío, la falta de control y la falta de conciencia de las extremidades. También se suma la hiperactividad, la hiperventilación y, dentro de los trastornos del sueño, se repite el bruxismo en 19 de los casos, el cual no se ha contabilizado dentro de los síntomas dado que los testimonios lo mencionan como una problemática crónica que se empeora con el estrés que implica la exposición escénica.

Figura 8. Gráfico representativo de la sintomatología física en los entrevistados



Con el fin de identificar la sintomatología en relatos habituales, se citan ejemplos tomados de los testimonios:

Si tuviera que enumerar, sería temblor, falta de aire, como que la capacidad torácica, no sé por qué, pero como que tú respiras y el aire no fluye... Luego aparece lo típico: sudoración, manos frías y también me suele pasar que quiero ir muchas veces al baño, aunque tenga ganas o no, mi cabeza me dice “tienes que hacer pis” y luego voy y son dos gotas [se ríe]. Pero mi cabeza me dice “tienes que ir al baño, tienes que ir al baño” (Entrevista N° 2: Cantante, 29 años, nacionalidad alemana).

Empiezo a temblar y las manos se me ponen heladas, que apenas las puedo mover. Las empiezo a sentir como si *no fueran mías*. No siento que sepa lo que voy a hacer, es muy raro... Ya cuando camino hacia el escenario, trato de hacerlo lo más segura posible, pero me tiemblan las piernas. Así que, la maestra me recomendó que use los

vestidos más largos que tenga. Así, nadie se da cuenta que yo estoy temblando (Entrevista N° 47: Violista, 29 años, nacionalidad mexicana).

Ante situaciones de exámenes y de presión, aparece mi famoso *tembleque* con el arco. Si me pongo a pensar, no logro conectar la respiración. Si pienso en hacer tal técnica en ese momento no funciona, y pienso “que salga lo que salga, que termine y ya está”. Después, me pasa que al bajar del escenario y alguien me viene a felicitar, no le creo (Entrevista N° 79: Chelista, 52 años, nacionalidad argentina).

Lesiones como parte de síntomas físicos

Durante las entrevistas se puso de manifiesto que 7,22 % padecía una lesión músculoesquelética en ese momento. Las patologías que más se repitieron fueron tendinopatías y síndromes de sobreuso. Lamentablemente, podríamos decir que ese 7,22 % inicial asciende a 25,88 % si tenemos en cuenta las lesiones sufridas a lo largo de toda su carrera musical. Además, todos ellos informaron de un vínculo con el dolor a lo largo de su formación académica.

A continuación se detallan las lesiones sufridas por los participantes:

Figura 9. Relevamiento de lesiones

Entrevista nro.	Dolencias y lesiones
78	Pólipo, Sulcus (hendidura en la cuerda vocal). Reflujo.
79	Tendinitis en el anular de mano izquierda. Tratamiento kinesiológico.
80	Tendinitis, túnel carpiano, brazo derecho con insuficiencia.
81	Tendinitis en hombro izquierdo. Tratamiento kinesiológico durante 1 año.
82	Tendinitis en los brazos. Duración aprox. de un mes. Rectificación cervical.
23	Tendinitis.
83	No recuerda el diagnóstico, menciona lesión en el omóplato.
25	En la espalda reporta molestia.

84	Lesión en nervio cubital. No recuerda el diagnóstico.
26	Tendinitis.
85	Diagnóstico: sí-ndrome del desfiladero torácico y sobreúso.
34	Contractura en hombro y muñeca.
44	Tendinitis, epicondilitis, codo de tenista, codo de golfista.
47	Túnel del carpo y contractura en espalda.
61	Tendinitis.
64	Epicondilitis en los dos brazos.
66	Tendinitis en muñecas.
68	Contracturas graves.
69	Tendinitis mano derecha.
72	Tendinitis.
76	Sí-ndrome del túnel carpiano en ambas muñecas.
77	Tendinitis.

Síntomas mentales

Este segmento lo dividiremos en dos secciones:

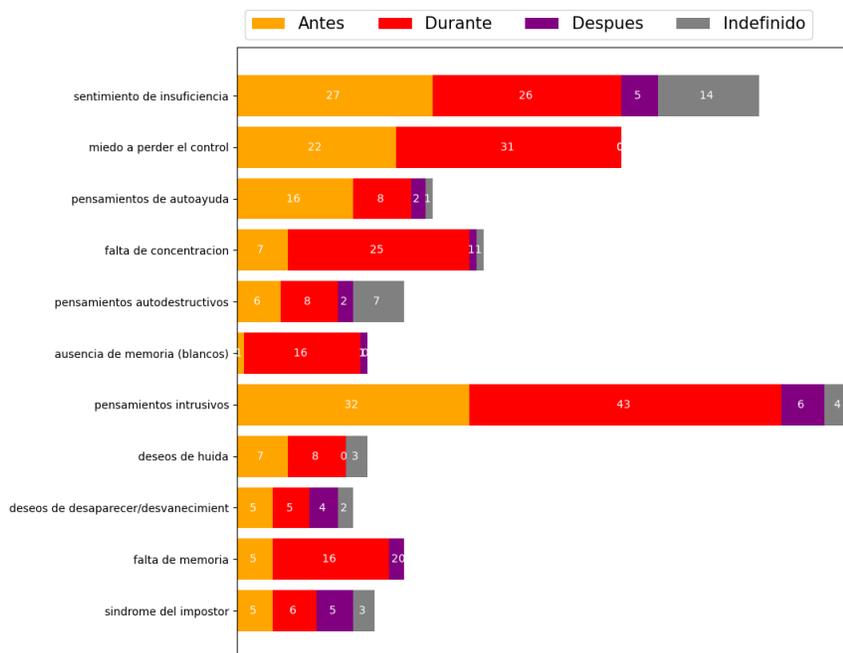
- a) Gráfica de identificación sintomatológica mental del intérprete.
- b) Pensamientos que más se repiten en la mente de los entrevistados.

De esta forma se podrá observar con mayor claridad los datos recolectados y, por ende, comprender los patrones displacenteros mentales que vive el músico.

Gráfica de identificación sintomatológica mental del intérprete

En este aspecto se observó falta de atención identificada con diferentes expresiones: pensamientos intrusivos, pensamientos de insuficiencia, falta de memoria y falta de concentración. Utilizamos el concepto de “blancos mentales” para aludir a la ausencia de memoria en la *performance* musical en escena.

Figura 10. Gráfico representativo de la sintomatología mental en los entrevistados



Es llamativo que los entrevistados hayan mencionado el “miedo a perder el control” como un problema mental y no de índole emocional. Se identifica, en este punto, una línea de unión entre los pensamientos y los estados emocionales que se generan como consecuencia de los mismos.

Pensamientos que más se repiten en la mente de los entrevistados

Continuando con el análisis de la sintomatología mental del músico, continuamos enumerando las frases más reiteradas en el proceso de investigación. Los participantes no necesariamente indican cuándo aparecen, sino que insisten en que estas son las expresiones que se repiten a sí mismos:

- Te vas a equivocar. Todo el mundo te está mirando.
- Hay gente que vale mucho más que tú.
- No te va a salir. No eres suficiente. No vas a ser capaz.
- No debí aceptar la propuesta. No debí elegir esta obra. No debí presentarme.
- Los voy a defraudar. Los voy a decepcionar.
- ¿Qué va a pensar el maestro/el público de mí?
- Soy un fracasado, esto no es lo mío. Nunca lo voy a lograr.
- Quizá debería dedicarme a otra cosa.
- ¿Por qué se me olvidó? ¿Por qué no estudié más?

En el caso de los pensamientos de autoayuda, no se mencionaron ejemplos.

Pasamos a citar algunos ejemplos de testimonios para identificar la sintomatología en relatos habituales:

... desde el momento en que veo a una persona del público, en ese momento se me va la atención, y digo: “¿Qué hago? O sea, ¿qué estará pensando? ¿Ya hizo caras? No, está hablando ya con el otro, no me están prestando atención. No, ¿y si lo estoy haciendo mal? ¿Quién vino? ¿Quién faltó? No, no vino. No. Sí, sí vino. Está ahí atrás.” Entonces, ese tipo de cosas hace que mi mente se vaya. Empiezo a crear fantasías sobre qué estará diciendo la gente de lo que estoy haciendo (Entrevista N° 82: Fagotista, 32 años, nacionalidad mexicana).

... lo que más recuerdo y lo que más me marcó fue el primer profesor de piano que tuve. Él me dijo que no tenía talento, que me dedicara a otra cosa. Yo era muy chica. Tenía, no sé, 12 años. Salía llorando de las clases y de los exámenes. Nunca me aprobaba. No podía aprobar ni siquiera el primer año de piano porque él no me aprobaba. Y me decía directamente: “vos no tenés talento...” Estuve así, hasta que me cambié de docente (Entrevista N° 81: Pianista, 44 años, nacionalidad argentina).

Síntomas emocionales

La emoción que convocaba a los entrevistados era siempre el miedo y cuando se les invitaba a pensar sobre otras emociones identificadas además del miedo mostraban una expresión de sorpresa y asombro. En la mayoría de los casos, se les propuso pensar en qué emociones conocían, qué estados emocionales podían reconocer mientras se preparaban para la performance musical. Tras este proceso lograban conectar con la pregunta central: ¿Qué emociones, además del miedo, aparecen antes, durante y después de la presentación escénica? Todas las emociones que mencionaron e identificaron con claridad fueron displacenteras.

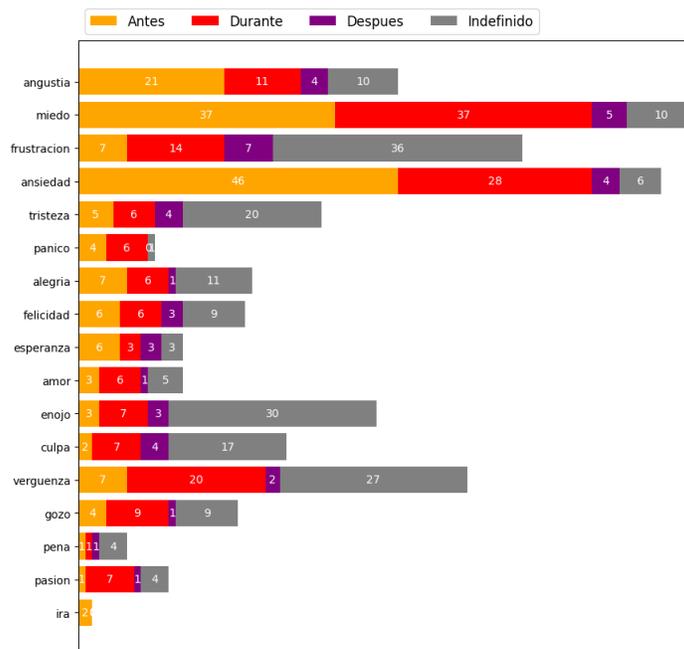
Se observó que antes de cada presentación el estado de ansiedad iniciaba con una inestabilidad corporal, luego aparecía el miedo y la angustia. Dependiendo de la expresión cultural y verbal, varios entrevistados diferenciaron entre angustia, tristeza y pena como emociones distintas.

En escena quedó patente que el miedo persistía, al igual que la ansiedad; en 6 casos alcanzaba el nivel de pánico escénico. En otros se pudo observar que el entrevistado identificaba la vergüenza asociada a síntomas físicos, como el rubor de las mejillas y el sentimiento de ridículo, que puede generar el temor de “hacer el ridículo” en el escenario, sumado a las posibles burlas hacia la persona que esto ocasionaría. Sin embargo, otros entrevistados mencionaron esta emoción, pero no lograron unirla a una línea temporal.

Resulta llamativo que el estado de frustración y enojo se encuentre presente sin que los músicos entrevistados hayan podido identificar en qué momento hace su aparición. Por último, solo si se les sugería pensar en emociones placenteras, los entrevistados lo tomaban como una opción relevante, de lo contrario no lo incluían en el discurso.

Figura 11. Gráfico representativo de la sintomatología emocional en los entrevistados

Medicación



En relación con el consumo de fármacos, los entrevistados reconocieron dos tipos de patrones en función de la sintomatología padecida:

- *Analgésicos, antiinflamatorios y miorrelajantes para los dolores musculares.* Los participantes informan que son recetados e indicados por profesionales en el contexto de la asistencia sanitaria. No se mencionan fármacos específicos.

- *Betabloqueantes y benzodicepinas.* Los entrevistados mencionan Propranolol y Bromazepan de manera específica en el caso de los síntomas de miedo, ansiedad y pánico escénico. En este caso no se mencionó que ningún facultativo (médico, neurólogo, psiquiatra, etc.) se los prescribiera en el contexto de la asistencia sanitaria, si no que fueron recomendados explícitamente por un docente, catedrático o colegas músicos en el entorno académico. Esto es especialmente preocupante dadas las características de dichos fármacos.

Conclusión

Por los datos encontrados podemos concluir que la sintomatología no es producto de la cultura o del lugar de nacimiento. En las entrevistas, los músicos mencionan que el displacer escénico se encontraba presente en sus lugares de origen y, en algunos casos, se había maximizado por la presión de la migración y la responsabilidad que conlleva el logro musical artístico para permanecer en el nuevo lugar de residencia. La variable migratoria incide en el acto de supervivencia y adaptación al nuevo país de residencia, pero aun así se observa una realidad propia del ámbito musical académico.

La identificación de escenas pedagógicas disfuncionales es lo que se repite sistemáticamente en los entrevistados. El temor al error, a no agradar y el estrés a no ser aprobados es lo que mencionan como el eje de acrecentamiento del displacer escénico. Cabe mencionar que el participante catalogado como compositor era instrumentista, pero por el grado de pánico escénico que experimentaba decidió cambiar su enfoque musical al de la composición. Los datos también nos llevan a concluir que esta problemática no es una simple realidad displacentera de unos pocos, como se suele instaurar en el entorno academicista, sino que es habitual ocultarla para “disimular” el concepto de “fracaso” y el haber elegido el cambio de carrera en pos de la salud mental.

Si bien esta es una muestra relativamente pequeña, nos permite sentar las bases para realizar un estudio de mayores dimensiones. Como se diseñó un *software* a medida, esta investigación marca un antecedente sólido para analizar la problemática. Este programa es escalable, mejorable y personalizable, y permitiría expandir la investigación y el análisis a una escala mundial. Con la participación de entidades académicas que estén interesadas en ampliar el alcance de este estudio, se podría realizar un muestreo aún mayor que permita monitorear las incidencias del displacer escénico tanto de forma global como localizada.

Las señales son claras, concretas y evidentes. No atender dicha situación denota la incongruencia ética y moral, academicista, del entorno musical. Lo mismo sucede en los casos de violencia pedagógica, donde el estudiante queda sumergido bajo el poder jerárquico del docente y la ausencia de respaldo institucional, lo que genera una perpetuación de “la justificación de exigencia por incremento de nivel musical”.

En esta investigación, hemos confirmado que en la mayoría de los casos el disparador del miedo escénico fue una mala experiencia pedagógica en clase con el docente de instrumento; ese fue el detonante de la exigencia y la sumisión de criterio musical del estudiante. Se fija así este suceso como una semilla que germina en síntomas tales como la tensión muscular excesiva, el sobreuso y la sensación de insuficiencia en el desarrollo personal y musical. Aquello que sería la parte visible de la planta, lo que sale de la tierra, serían los temblores, la sudoración, los blancos de memoria, etc. Es clave comprender que los síntomas son concretos.

El músico performático debe tener herramientas que le faciliten el desarrollo de su gestión emocional escénica. Los justificantes de las malas praxis pedagógicas son tan insostenibles como la ausencia de las praxias necesarias para el desarrollo del intérprete escénico.

De este modo, se deja al descubierto que la sintomatología del displacer es identificable y, por tanto, que es necesario que el contexto académico institucional tome cartas en el asunto para poder dar lugar a la creación de metodologías preventivas del displacer escénico. Con lo expresado aquí queda demostrado que el miedo, la ansiedad o el pánico escénico tienen una incidencia indiscutible en los músicos académicos con comprobación sintomatológica repetitiva.

Referencias

- Acosta Medina, Carlos, Reynoso Vargas, Karla y Lares Bayona, Edgar. “**Validación del Inventario de Kenny para la Ansiedad Escénica en Músicos (KMPAI) en una población mexicana**”. *La musicología en la formación universitaria: Investigar para comprender*. Irma Carbajal Vaca, coordinadora. Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes. 41-66. Impreso.
- Bauman, Zygmunt. *Miedo líquido: La sociedad contemporánea y sus temores*. Paidós, 2007. Impreso.
- Becerra-García, Andrea Milena, Cristina Madalena, Ana, Estanislau, Célio, Rodríguez Rico, Javier Leonardo, Dias, Henrique, Bassi, Ari, Chagas Bloes, Diogo Antonio, & Morato, Silvio. Ansiedad y miedo: su valor adaptativo y maladaptaciones. **Revista Latinoamericana de Psicología**, vol. 39, no. 1, 2007, pp. 75-81. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342007000100007&lng=pt&tlng=es
- Cáceres Chávez, Milagros del Rosario. *Influencia de la Ansiedad Escénica en la Ejecución Musical de los estudiantes de cuerdas frotadas del Conservatorio Regional de Música Luis Duncker Lavalle*. Tesis de maestría. Universidad Católica de Santa María, Arequipa. 2019. <https://repositorio.ucsm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/07c2ac02-3deb-4f5e-a42d-3594010c8a73/content>
- Conti, Gabriela. *La ansiedad por Performance Musical como emergente de las modalidades de intervención docente durante la clase de instrumento*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de La Plata, La Plata. 2018.
- Conti, Gabriela, Díaz, Alberto y Blake, Mariano. “La autoevaluación como destreza en el músico performer: De la evaluación en clase a la adquisición de la destreza autoevaluativa”. *Actos*, vol.5, no. 10, 2021, pp. 124-134.
- Conti, Gabriela, Díaz, Alberto y Blake, Mariano. “Prevalencia y severidad de la Ansiedad por Performance Musical en cantantes de Argentina”. *La musicología en la formación universitaria: Investigar para comprender*. Irma Carbajal Vaca, comp. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes. 67-93.
- Clínica Universidad de Navarra. Diccionario médico. 2023. <https://www.cun.es/diccionario-medico/terminos/sintoma>

- Cui, C., Xie, X. y Yin, Y. “Exploring the relationships among music performance anxiety, teaching anxiety, and self-efficacy of Chinese preservice music teachers”. *Frontiers in Psychology*, vol.15, 2024, pp. 1373454. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1373454
- Gómez, Olimpia y Calleja, Nazira. “Regulación emocional: Definición, red nomológica y medición”. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*. vol. 8, no. 1, 2016), pp. 96-117.
- Hurtado, Antón. “Fina antropología del miedo”. *Methaodos, Revista de Ciencias Sociales*. vol.3 no.2, 2015, pp. 262-275. <https://es.studenta.com/content/132992189/441542974008>
- Juárez López, Eduardo Carlos. *Ansiedad Escénica: La cara oculta del artista*. Tesis de maestría en psicoterapia Gestalt. Centro de Estudios e Investigaciones Guestálticos, Xalapa. 2014. https://www.academia.edu/35604739/Tesis_Ansiedad_Esc%C3%A9nica
- Kenny, Dianna. **The factor structure of the revised Kenny Music Performance Anxiety Inventory**. https://www.researchgate.net/publication/223995005_The_factor_structure_of_the_revised_Kenny_Music_Performance_Anxiety_Inventory . 2009
- Kenny, Dianna. *Music performance anxiety: Theory, assessment and treatment*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing. 2016. Impreso.
- Kenny, Dianna. “The Kenny music performance anxiety inventory (K-MPAI): Scale construction, cross-cultural validation, theoretical underpinnings, and diagnostic and therapeutic utility”. *Frontiers in Psychology*. vol, 14, 2023 pp. 1143359. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1143359.
- Masquiarán Díaz, Nicolás. “Diálogo en torno a la práctica de la docencia universitaria en las carreras vinculadas con la música y la pedagogía musical”. *Átemus*. vol, 3. no,5, 2018, pp. 27-41. <https://revistas.uchile.cl/index.php/atemus/article/view/50891/53312>
- Martín López, Tomás. “¿Cómo evitar las lesiones de los músicos?: Estrategias para la prevención de las lesiones musculoesqueléticas en los profesores de orquestas sinfónicas. *Congreso Nacional sobre Enfermedades Profesionales de los Músicos: Libro de actas del congreso*. Cátedra Asturias de Prevención, AMPOS. Oviedo: Universidad de Oviedo, 2019, pp. 81-90. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/67719/C%C3%B3mo%20evitar%20las%20lesiones%20de%20los%20m%C3%BAgicos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mlodinow, Leonard. *Emocional: ¿Cómo los sentimientos moldean nuestro pensamiento?* Barcelona: Crítica. 2023. Impreso.
- Moscone, Ricardo O. “El miedo y sus metamorfosis”. *Psicoanálisis*, vol. 24. no,1, 2012, pp. 53-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4243775>
- Weintraub, Mauricio. *Música y emociones: Una mirada integral del intérprete de música*. Barcelona: El Aleph. 2016.
-

Recibido: 14 de junio de 2024
Aceptado: 6 de diciembre de 2024

El arte como proceso de enseñanza- aprendizaje a través de las metodologías activas: Caso Ecuador

Art as a teaching-learning process through active methodologies: Case of Ecuador

Danilo Gabriel Paz Sánchez¹

UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA, ECUADOR. MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA EN LAS ARTES.

 <https://orcid.org/0009-0004-1834-5522>

María Gabriela Punín Burneo²

UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA, ECUADOR. MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA EN LAS ARTES.

 <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-4375-9581>

Roberto Cuenca-Jiménez³

UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA, ECUADOR. DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA, ARTES Y HUMANIDADES.

 <https://orcid.org/0000-0002-0360-5465>

Resumen. El presente trabajo se centra en la aplicación de las metodologías activas y la didáctica que fomente el desarrollo por competencias a través de la enseñanza en las artes. El objetivo de esta investigación es determinar la importancia de esta asignatura y proporcionar una guía de procesos metodológicos que permita a los docentes enseñar las artes de manera estructurada a través de enfoques innovadores, promoviendo la enseñanza diaria para lograr un aprendizaje significativo en el estudio de las artes. Se utilizaron métodos relacionados con la metodología científica: análisis, síntesis, descripción. Para la recopilación de la información se utilizó un cuestionario para identificar algunos aspectos específicos, así como entrevistas enfocadas en el uso de las metodologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las artes y la creación artística. La perspectiva basada en el desarrollo por competencias permite comprender la creatividad de los estudiantes en sus obras. Actualmente, las metodologías existentes no se aplican adecuadamente en la enseñanza de las artes, lo que resulta en la falta

¹ Máster en Pedagogía en las Artes. Licenciado en Ciencias de la Educación. Universidad Técnica Particular de Loja. Vicerrector Académico en la Unidad Educativa San Andrés. Mail. danilo.paz@educacion.gob.ec Contribución CRediT (Contributor Roles Taxonomy) investigación, escritura, revisión y edición.

² Doctora en Arte y Diseño, Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. Artista Plástica. Mail. gpuninburneo@gmail.com. Contribución CRediT (Contributor Roles Taxonomy) Investigación-metodología.

³ Doctorando universidad de Sevilla. Maestría en Educación, mención Lingüística y Literatura. Máster en Evaluación, Gestión y Dirección de Calidad Educativa Universidad de Sevilla. Máster en Ciencias de la Familia, Universidad Santiago de Compostela. Mail. rccuenca@utpl.edu.ec. Contribución CRediT (Contributor Roles Taxonomy) escritura y edición.

de interés y motivación de los estudiantes. Además, los cambios en la malla curricular gubernamental han reducido la asignatura de Educación Cultural y Artística a solo dos períodos semanales, lo que no es suficiente para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave. Metodologías activas, Enseñanza, Pensamiento visual, Arte.

Abstract. The present work and the application of active methodologies and didactics that promote the development of competencies through teaching in the arts. The objective of this research is to determine the importance of this subject and provide a guide to methodological processes that allows teachers to teach the arts in a structured way through innovative approaches, promoting daily teaching to achieve meaningful learning in the study of the arts. Arts. Related to the scientific methodology, the methods were used: analysis, synthesis, descriptive; To collect the information, a questionnaire was used to identify some specific aspects, as well as interviews focused on the use of methodologies in the teaching-learning processes of the arts and artistic creation. The perspective based on development by competencies allows us to understand the creativity of students in their works. Currently, existing methodologies are not adequately applied in arts teaching, resulting in a lack of interest and motivation among students. Furthermore, changes in the government curriculum have reduced the subject of Cultural and Artistic Education to only two weekly periods, which is not enough for the teaching-learning process.

Keywords. Active methodologies, Teaching, Visual thinking, Art.

Introducción

Los procesos de aprendizaje entre docentes y discentes en la enseñanza de las artes a través de las diversas metodologías activas permite interactuar mejor con herramientas tecnológicas para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes y docentes de educación básica y bachillerato que imparten la asignatura de Educación Cultural y Artística.

La educación es uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de las personas y las sociedades. En este sentido, es necesario destacar que la educación no solo se limita a la transmisión de conocimientos y habilidades, sino también al desarrollo de competencias que permitan a las personas desenvolverse de manera exitosa en su vida personal y profesional. Desde este fundamento, el trabajo se centra en el estudio de metodologías activas que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Educación Cultural y Artística, partiendo de la práctica del arte convencional y digital y la utilización de metodologías activas para el desarrollo práctico del arte.

Desde el gran auge de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), esta se ha ido desarrollando en beneficio de la educación con la aparición de diversas herramientas. Utilizándolas de manera adecuada, nos brindan la oportunidad de cambiar metodologías tradicionales de enseñanza y permitir la incorporación de procesos activos en el desenvolvimiento de la clase. Asimismo, el estudio analiza el aporte de la tecnología como proceso de enseñanza del arte en interacción entre docente y estudiantes. Se adentra, en resumen, en el contexto educativo de los procesos innovadores en la asimilación de nuevos conocimientos con la utilización de varias metodologías y fundamentada en diseño y

proyectos para fortalecer el pensamiento creativo, acompañado de técnicas y habilidades cognoscitivas en la enseñanza de las artes.

Es en este contexto donde el enfoque por competencias ha cobrado gran relevancia en la educación, ya que promueve el desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos que permiten a las personas enfrentar de manera efectiva situaciones complejas y cambiantes en su entorno. Sin embargo, el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes de los estudiantes permite comprender mejor la realidad a través de problemas suscitados en el ámbito pedagógico y didáctico para el logro de soluciones prácticas en el proceso de aprendizaje para dar soluciones creativas de cómo transmite conocimientos el maestro y cómo asimila, difiere, contrasta la información el estudiante, desde un un pensamiento crítico reflexivo.

Hoy en día la mayoría de información sobre cultura, arte y pedagogía se encuentra de manera digital en la red, si nosotros la adoptamos e incorporamos en el proceso educativo la comunidad en general observará un cambio positivo. En este sentido, es relevante destacar algunas herramientas de importancia y fácil utilización para el trabajo teórico y práctico de las artes. Por tal motivo, en este trabajo de investigación se busca crear una guía de procesos metodológicos en el área de educación cultural y artística para la enseñanza de las artes.

En las artes, el enfoque por competencias se ha convertido en una herramienta esencial para el desarrollo de habilidades en los estudiantes. La enseñanza de las artes ofrece un enfoque integral que promueve el desarrollo de habilidades cognitivas, creativas y socioafectivas en los estudiantes.

Es por ello por lo que se hace necesaria la comprensión y la aplicación de un diseño de procesos metodológicos e innovadores que fomente el desarrollo por competencias a través de la enseñanza en las artes. Para ello se describirán los procesos metodológicos que se deben seguir para fomentar el desarrollo por competencias en los estudiantes y se ofrecerán estrategias y herramientas para su implementación en el aula.

Respecto a este estudio se realizó un análisis analítico, sintético, deductivo, inductivo y descriptivo de los métodos necesarios para lograr las competencias en docentes y estudiantes dentro del sistema educativo nacional. Se tomaron en cuenta sus falencias y las diversas metodologías existentes para una enseñanza de las artes que incentive en el estudiantado un pensamiento crítico, el respeto a la interculturalidad y creativos. El fin es la formación de estudiantes competentes en el arte, un ámbito esencial para el desarrollo de habilidades y destrezas que incidirán en su desarrollo de entes positivos que contribuyan a la sociedad.

El estudio, en primera instancia, se centró en la realización de acercamientos previos a las clases de educación artística en las aulas de la Unidad Educativa en Ecuador. En esta indagación se logró identificar algunos aspectos sobre las metodologías activas en la enseñanza de las artes, con la finalidad de demostrar la contribución que tiene la Educación en Artes en la formación integral y los beneficios que obtienen los estudiantes para fomentar una visión más crítica y creativa. Además, se ofrecerán estrategias y herramientas concretas para su implementación en el aula.

Metodología

Para la recopilación de información se utilizó una encuesta sobre la enseñanza de las artes aplicada en el centro educativo escogido para la investigación. El marco metodológico se sustentó en una revisión bibliográfica de textos, artículos y otros estudios relacionados con metodologías activas, recursos y herramientas didácticas pedagógicas. A partir de la observación y la interpretación estadística de estos datos se identificaron las características específicas del objeto de estudio para lograr identificar con claridad y precisión la forma de enseñanza a implementar por parte de los profesores para el aprendizaje de los estudiantes dentro del aula. En este sentido, el pensamiento creativo es un componente clave de la metodología de diseño pues implica la generación de ideas y soluciones nuevas e innovadoras a través de la exploración y la experimentación. El pensamiento creativo se basa en la capacidad de ver el problema desde diferentes perspectivas, buscar conexiones y establecer relaciones entre ideas y conceptos (Runco y Jaeger).

Fundamentación teórica

Contexto de la educación artística, estrategias e historia

La educación artística constituye un pilar fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, tal como ha sido evidenciado en diversos estudios académicos (Acaso y Megías). Sin embargo, las prácticas pedagógicas que se aplican en este ámbito muchas veces no logran explotar su potencial pleno, lo que subraya la importancia de analizar críticamente las investigaciones clave para contribuir a fortalecer y redefinir los enfoques actuales.

En el ámbito artístico podemos encontrarnos con una gran variedad de lenguajes a partir de los cuales podemos transmitir sentimientos, emociones, mensajes y contenidos. Lo hacemos a través de varios géneros, estilos, técnicas, disciplinas, que en nuestro diario vivir encontramos en casi cualquier lugar. Con ellos convivimos y creamos diversas producciones haciendo a nuestro cerebro volar e imaginar, sin limitaciones como en otras actividades. Por este y otros motivos desde niños debemos fomentar la práctica de las artes en nuestro diario vivir y en la formación de ser humano integral.

Según la National Art Education Association, la educación artística permite el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes que los ayudarán enfrentar situaciones complejas y cambiantes en su entorno. En este sentido, Chau señala que la educación artística debe seguir un enfoque integrador, que permita la interrelación entre las diferentes disciplinas artísticas y su conexión con otros campos del conocimiento.

La aplicación de estrategias y herramientas efectivas también es fundamental en la enseñanza de las artes. Según Spindler y Spindler, la utilización de materiales y recursos didácticos innovadores, la aplicación de técnicas de evaluación y retroalimentación, y la implementación de proyectos y actividades que fomenten el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes son elementos clave para el éxito de la enseñanza de las artes. La forma en que se evalúa también es un elemento importante.

La educación artística es una disciplina fundamental en la formación integral de los estudiantes y su enseñanza requiere de un enfoque pedagógico integrador de herramientas metodológicas efectivas y una evaluación integral. La implementación de estas estrategias permitirá a los docentes en esta materia fomentar el desarrollo de habilidades y destrezas en los

estudiantes y contribuir con ello al desarrollo de la cultura y la identidad de las personas y las sociedades.

La historia de la educación en este ámbito se remonta a la antigüedad. Según López, la educación artística se encuentra presente en las primeras civilizaciones, como la egipcia, la griega y la romana, donde el arte era considerado una disciplina fundamental en la formación integral de los individuos. Durante la Edad Media, la educación artística se centró en la formación de los artistas para la creación de obras religiosas. Para Galán, los talleres de los maestros artesanos eran el lugar donde se formaban los artistas y se transmitían los conocimientos y las técnicas necesarias para la creación de obras de arte. La historia de la educación artística abarca también una amplia variedad de enfoques pedagógicos desde la antigüedad hasta la modernidad. Estos incluyen el enfoque de la enseñanza tradicional, el constructivista, el estético y el de la educación inclusiva.

El arte se ha posicionado como una herramienta educativa esencial, capaz de fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y la expresión personal (Eisner). Este autor argumenta que las artes ofrecen una perspectiva única que complementa y amplía los enfoques lógicos y verbales tradicionales en la educación. De manera similar, Gardner, a través de su teoría de las inteligencias múltiples, destaca la importancia de las inteligencias espacial y musical subrayando cómo el arte contribuye significativamente al desarrollo humano en todas sus dimensiones. Estas perspectivas refuerzan la idea de que las artes son fundamentales para la construcción de habilidades cognitivas y socioemocionales que a menudo quedan relegadas en otros campos académicos.

Estos enfoques se basan en el principio de que el arte puede ser usado como un medio para el desarrollo personal y la comprensión de la cultura. El objetivo de la pedagogía artística es proporcionar un entorno en el que los estudiantes reciban una educación centrada en ellos y su potencial artístico mediante la exploración de varios métodos. Algunos de estos incluyen el dibujo, la pintura, la escultura, el teatro, la música y la fotografía. Esta metodología ha ayudado a desarrollar un enfoque educativo moderno que fomenta el desarrollo de habilidades artísticas para la vida.

En el Renacimiento, la educación artística adquirió un gran protagonismo. Al respecto, Sánchez señala el surgimiento de la perspectiva y la profundización en el estudio de la anatomía humana, entre otros avances que permitieron la creación de obras de arte cada vez más realistas y detalladas. Los artistas renacentistas, como Leonardo da Vinci y Miguel Ángel, se convirtieron en referentes de la educación artística y en modelos a seguir para los futuros artistas.

En el siglo XIX, la educación artística se incorporó en los planes de estudio de las escuelas de bellas artes que se fundaron en diferentes países europeos y americanos. En esta perspectiva, Marín resalta la enseñanza de diferentes disciplinas artísticas, como la pintura, la escultura y la arquitectura, en las que se formaban los artistas y los profesionales de las artes.

En el siglo XX, la educación artística adquirió una mayor relevancia en la educación formal y se incorporó en los planes de estudio de las escuelas primarias y secundarias. Para Alzate y Vásquez, durante este siglo se produjeron diferentes movimientos y corrientes artísticas, como el cubismo y el surrealismo, que influyeron en la educación artística y en la forma de enseñar las artes.

El origen de la educación cultural y artística dentro del macrocurrículo educativo de varias naciones fue una inclusión larga y dura a la vez, ya que el arte, desde su incorporación a

la educación ha sido relegado y menospreciado. Sin embargo, se ha ido incorporando en los planes de estudio de diferentes niveles educativos desde las escuelas de bellas artes hasta las unidades educativas de educación básica y bachillerato

Cabe mencionar que pedagogos de renombre han manifestado en sus estudios que distintas disciplinas artísticas aportan significativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Elliot W. Eisner, Howard Gardner, Rudolf Arnheim, John Dewey y Edgar Morin han entregado al mundo teorías muy importantes que ayudan a mejorar el sistema educativo mundial a partir de la implementación de un desarrollo académico integral de los estudiantes.

Los enfoques tradicionales en la educación artística, centrados principalmente en la técnica y la imitación de modelos, han sido objeto de crítica por su falta de énfasis en la creatividad y la expresión individual. Investigaciones como las de Robinson y Aróstegui sostienen que el proceso creativo en las artes debe priorizar la exploración y la experimentación para permitir a los estudiantes desarrollar su propio lenguaje visual.

Eisner plantea igualmente que los modelos de evaluación basados exclusivamente en resultados técnicos son limitados y propone una evaluación más integral que valore tanto el proceso creativo como el desarrollo personal de los estudiantes. Este enfoque coincide con las metodologías activas mencionadas, que buscan transformar la educación en un proceso más significativo y enriquecedor.

En el Ecuador la educación artística ha evolucionado a lo largo del tiempo y experimentado diferentes etapas de desarrollo en una búsqueda por fomentar la apreciación y la práctica de las diferentes expresiones artísticas en la población. En la década de 1940 se estableció el Ministerio de Educación y se comenzó a incluir contenidos relacionados con la música, el arte y la danza en el currículo escolar (León). A partir de la década de 1960, se crearon instituciones especializadas en la formación artística, como la Escuela de Bellas Artes Hernández de Girón en Quito y la Escuela de Bellas Artes Vicente Albán en Guayaquil. Estas instituciones jugaron un papel importante en la formación de artistas y en la promoción de las artes en el país (Larrea).

En la década de 1970, se implementaron políticas educativas que promovían la educación artística como parte integral del currículo escolar. Se reconocía la importancia del arte para el desarrollo integral de los estudiantes y se buscaba fortalecer la identidad cultural y artística del país (Vargas). En años más recientes, se ha dado aún mayor énfasis a la educación artística como una vía para el desarrollo de habilidades creativas y expresivas. Se han implementado proyectos y programas que buscan promover la participación y apreciación de las artes en la población estudiantil (Espinoza).

La educación artística en Ecuador ha experimentado un desarrollo progresivo a lo largo del tiempo a partir del reconocimiento cada vez mayor de su importancia en la formación integral de los estudiantes. Se han establecido instituciones especializadas, implementado políticas educativas y promovido programas que buscan fomentar la apreciación y la práctica de las artes en el país.

En el contexto ecuatoriano, la educación artística enfrenta hoy diversos desafíos, entre ellos la aplicación insuficiente de metodologías activas y la reducción del tiempo destinado a esta asignatura en los planes curriculares oficiales (León). Espinoza subraya que estas limitaciones reducen el impacto que la educación artística podría tener en la formación integral

de los estudiantes, lo que resalta la necesidad de reformas que promuevan enfoques pedagógicos más innovadores y eficaces.

La propuesta de una guía metodológica presentada en este estudio busca responder a estas carencias mediante la integración de estrategias como el Design Thinking y el pensamiento visual. Estas herramientas pedagógicas tienen el potencial de revitalizar la enseñanza de las artes, promoviendo la creatividad y una participación más activa de los estudiantes, además de contribuir a la construcción de una educación artística más significativa y transformadora.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se define como “el conjunto de actividades, estrategias y herramientas didácticas utilizadas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes” (American Psychological Association 38). Es importante destacar que este proceso no solo implica la transmisión de conocimientos por parte del docente, sino también del uso de un conjunto de estrategias pedagógicas y herramientas didácticas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Para su implementación es necesaria la creación de un ambiente de aprendizaje estimulante, la planificación y la organización de actividades y tareas educativas, la retroalimentación constante y el uso de herramientas y recursos didácticos innovadores para fomentar el interés y la participación de los estudiantes. Se trata, por lo tanto, de un proceso dinámico y complejo que involucra la transmisión de conocimientos y habilidades, y la adquisición y aplicación de los mismos por parte de los estudiantes.

Metodologías activas en el proceso de enseñanza aprendizaje de las artes

En la enseñanza de las artes son fundamentales las *metodologías de diseño y proyectos basadas en el pensamiento creativo* ya que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades para resolver problemas de manera efectiva y creativa al basarse en la capacidad de ver el problema desde diferentes perspectivas, buscar conexiones y establecer relaciones entre diferentes ideas y conceptos. Por esta razón es un componente clave de la metodología de diseño ya que implica la generación de ideas y soluciones nuevas e innovadoras a través de la exploración y la experimentación (Runco y Jaeger).

El análisis de las prácticas actuales pone de manifiesto la necesidad de implementar metodologías activas que promuevan la participación activa y el pensamiento crítico de los estudiantes. Las metodologías de diseño y proyectos, como el *design thinking*, el *pensamiento visual* y el *pensamiento de diseño estratégico*, son fundamentales en la enseñanza de las artes.

Kwek y Toh exploran el *design thinking* como una metodología innovadora para la enseñanza de las artes, enfocada en la creación de soluciones creativas frente a problemas complejos. Este enfoque integra el pensamiento analítico y el pensamiento creativo, estimulando habilidades esenciales como la colaboración y la resolución de problemas. Ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades para observar y comprender el mundo que los rodea.

El pensamiento de diseño estratégico también puede ser aplicado en la enseñanza de las artes. Según Fuentes y Navarro, esta metodología permite a los estudiantes desarrollar habilidades para analizar y comprender problemas complejos de diseño, así como para idear soluciones innovadoras y efectivas para esos problemas. Estas metodologías permiten a los estudiantes desarrollar habilidades para resolver problemas de manera efectiva y creativa, lo que les ayuda a prepararse para enfrentar desafíos en el mundo real.

Por otro lado, Spindler y Spindler resaltan la importancia de incorporar recursos tecnológicos y herramientas digitales en el aula de artes. Según su investigación, estas herramientas no solo amplían las posibilidades de expresión, sino que también aumentan el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje. Adicionalmente, el “pensamiento visual” (*visual thinking*) se ha consolidado como una estrategia eficaz para organizar información compleja y facilitar una comprensión más profunda de los conceptos artísticos (Tversky; Bousquet y Lieberman).

Este implica la creación y la exploración de imágenes visuales para resolver problemas de diseño (Bousquet y Lieberman). Se basa en la premisa de que el pensamiento y la comunicación visual pueden ser tan efectivos como el pensamiento y la comunicación verbal. Se trata, así, de un enfoque de enseñanza y aprendizaje que utiliza técnicas visuales para representar y organizar la información, fomentando de esta manera el pensamiento crítico, la creatividad y la comprensión profunda de los conceptos.

A continuación, se presentan algunas metodologías centradas en el pensamiento visual que pueden ser utilizadas en diversas áreas del conocimiento y en diferentes niveles educativos:

Mapas mentales. Los mapas mentales son diagramas que representan de forma gráfica y jerarquizada las relaciones entre las ideas. Estos diagramas pueden utilizarse para resumir y organizar la información, para planificar proyectos y para estimular la creatividad y el pensamiento crítico (Buzan).

Diagramas de flujo. Los diagramas de flujo son representaciones gráficas de los procesos, que utilizan símbolos y flechas para indicar la secuencia de las operaciones. Estos diagramas pueden utilizarse para analizar y mejorar procesos, para planificar proyectos y para comunicar ideas de forma clara y concisa (Roberts).

Mapas conceptuales. Los mapas conceptuales son diagramas que representan las relaciones entre los conceptos utilizando líneas y palabras clave. Pueden utilizarse para organizar y resumir la información, para analizar y comprender los conceptos y para fomentar el pensamiento crítico (Novak y Cañas).

Sketchnoting. Es una técnica de toma de apuntes que combina dibujos y texto para representar la información de forma visual. Puede utilizarse para mejorar la comprensión y la retención de la información, para fomentar la creatividad y para mejorar la presentación de la información (Rohde).

Otras metodologías aplicadas en la enseñanza-aprendizaje basadas en *la acción o la performática* implican la participación de los estudiantes y suelen basarse en la experimentación y la práctica. A continuación, se presentan algunas metodologías que promueven el pensamiento activo:

Aprendizaje basado en proyectos. El aprendizaje basado en proyectos implica la realización práctica por parte de los estudiantes, lo que les permite aplicar los conocimientos adquiridos y desarrollar habilidades. Esta metodología fomenta el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración entre los estudiantes (Thomas).

Aprendizaje basado en problemas (ABP). El ABP es una metodología que consiste en la resolución de problemas reales o simulados por parte de los estudiantes. Estos trabajan en grupos para identificar y analizar el problema, buscar información y desarrollar una solución. Esta metodología promueve el trabajo en equipo, la toma de decisiones y el pensamiento crítico (Hmelo-Silver *et al.*).

Aprendizaje servicio (APS). El APS combina el aprendizaje académico con la realización de servicios comunitarios con el objetivo de que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades a través de la práctica. Esta metodología promueve la responsabilidad social, la empatía y el pensamiento crítico (Eyler y Giles).

Aprendizaje cooperativo. Es una metodología que consiste en el trabajo en equipo de los estudiantes para alcanzar una meta común a través de la distribución de roles y la interdependencia positiva entre los miembros del grupo. Promueve la participación de los estudiantes, el pensamiento crítico y la socialización (Johnson *et al.*).

Simulaciones. Se trata de actividades que recrean situaciones reales o imaginarias para que los estudiantes las experimenten y aprendan de forma práctica. Esta metodología puede utilizarse para enseñar habilidades específicas, para fomentar el pensamiento crítico y la toma de decisiones, y para mejorar la retención y la transferencia del conocimiento (Gredler).

Teatro del oprimido. El teatro es una metodología que utiliza la actuación para explorar situaciones sociales y emocionales. Fomenta la empatía, la reflexión crítica y la participación de los estudiantes (Boal).

Las metodologías que promueven el pensamiento activo implican la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, lo que les permite aplicar los conocimientos adquiridos, desarrollar habilidades prácticas, fomentar la socialización y controlar las emociones. Estas metodologías pueden utilizarse en diversos contextos educativos y son especialmente útiles para promover el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración entre los estudiantes.

Estas aproximaciones se complementan con el *proceso creativo* en las artes para fomentar la expresión y la originalidad en los estudiantes. Para Robinson y Aróstegui, este implica “explorar, experimentar, imaginar, reflexionar y producir, permitiendo a los estudiantes desarrollar su propio lenguaje visual y expresarse de manera personal y auténtica” (45).

En conjunto, todos los elementos mencionados permiten a los estudiantes desarrollar su propio lenguaje visual, expresarse de manera personal y auténtica, y encontrar su voz única en el mundo del arte. El pensamiento visual mejorará el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que usa elementos y mecánicas innovadoras en un contexto educativo. En los últimos años ha sido considerado como una estrategia provechosa para motivar y comprometer a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, además de fomentar un ambiente de aprendizaje más dinámico, participativo y significativo.

La problemática que aborda el proyecto de investigación que aquí se presenta radica en el enfoque tradicional de la educación, que a menudo se basa en un modelo de enseñanza unidireccional, donde los estudiantes son receptores pasivos de información. Esta metodología puede resultar aburrida, poco motivadora y no logra aprovechar al máximo el potencial de aprendizaje de los estudiantes.

La pertinencia de este trabajo se basa en la necesidad de adaptar la educación a la cultura digital e innovadora en que los estudiantes están inmersos. El pensamiento visual proporciona una forma de aprendizaje interactiva y colaborativa, en que estos pueden experimentar, explorar y resolver problemas de manera activa desde la base de la participación, la creatividad y el pensamiento crítico.

Para poder trabajar este tema debemos comprender las necesidades y desafíos específicos del entorno educativo en el que se implementará la guía metodológica. Esto incluye considerar el currículo y los objetivos del aprendizaje, las características de los estudiantes, los recursos tecnológicos disponibles y la capacitación docente necesaria, además, es fundamental establecer una evaluación efectiva que permita medir el impacto de la guía metodológica en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de los estudiantes.

Análisis y discusión de resultados

A modo de síntesis se muestran los resultados obtenidos de las preguntas relevantes del cuestionario aplicado, a partir del cual se determinó que la insuficiente aplicación de las artes como estrategia metodológica por parte de los docentes está afectando a los estudiantes.

1. ¿Cuál es su ocupación actual?

Tabla 1. Ocupación actual

ALTERNATIVA	RESPUESTAS	PORCENTAJE
Docente de arte	14	19,4 %
Estudiante	30	41,7 %
Padres de familia	8	11,1 %
Artista profesional	4	5,6 %
Otro (especificar)	16	22,2 %

Fuente: Encuesta aplicada a la comunidad educativa.

De los resultados obtenidos se puede evidenciar que la mayoría de los encuestados cuentan con una profesión específica relacionada con nuestro trabajo de investigación.

2. ¿En qué centro ha impartido o recibido clases de artes?

Tabla 2. Clases de artes

ALTERNATIVA	RESPUESTAS	PORCENTAJE
--------------------	-------------------	-------------------

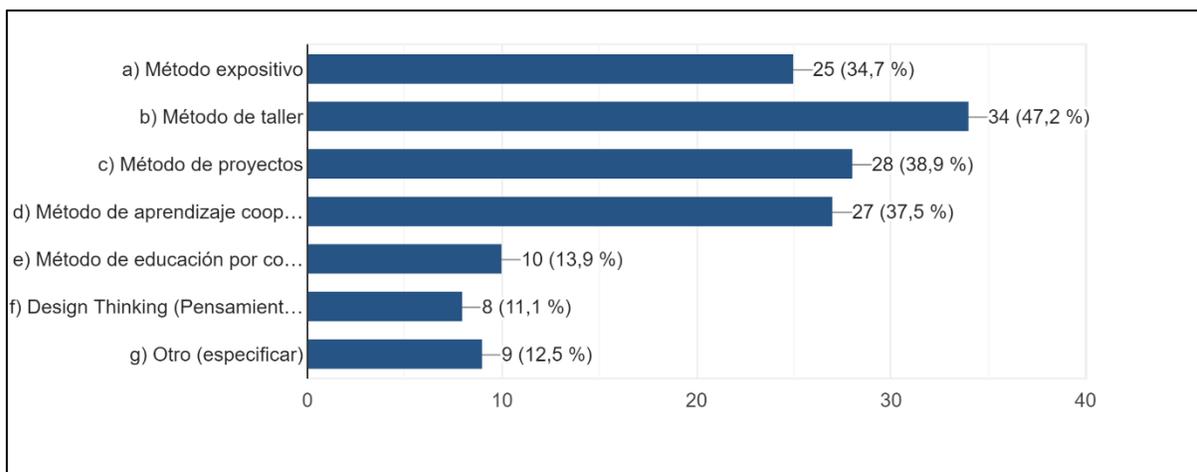
Institución educativa	56	77,8 %
Museo	1	1,4 %
Academia o taller de arte	1	1,4 %
Otros centros de enseñanza	4	5,6 %
No he impartido o recibo clases de artes	10	13,9 %

Fuente: Encuesta aplicada a la comunidad educativa.

La mayoría de los encuestados afirman haber impartido o recibido clases de artes, lo cual evidencia que este es muy importante y se encuentra presente en casi todos los ámbitos de enseñanza, lo que apoya la pertinencia de nuestro trabajo de investigación.

3. ¿Qué metodologías ha utilizado en sus clases de artes?

Gráfica 1. Metodologías de aprendizaje



Fuente: Encuesta aplicada a la comunidad educativa.

Los encuestados podían indicar varias opciones como respuestas: método expositivo (25 de los encuestados indican haberlo impartido o haber recibido clases bajo esa metodología); método de taller (34 encuestados); método de proyectos (28 encuestados); método de aprendizaje cooperativo (27 encuestados); método de educación por competencias (10 encuestados); método *design thinking* (pensamiento visual) (8 encuestados) y otro tipo de metodología (9 encuestados). Así, la mayoría de los participantes han experimentado con diferentes metodologías, pero todas van de la mano con el pensamiento visual, en el cual se basa nuestro trabajo de investigación.

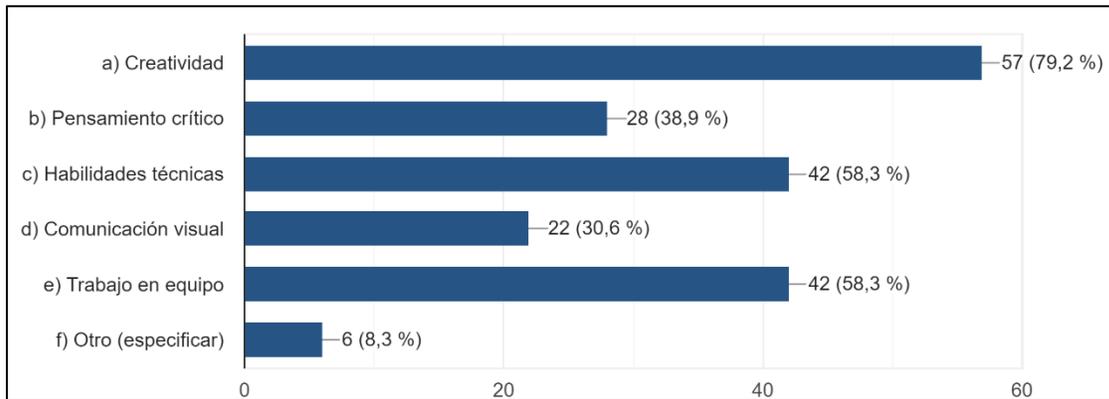
4. *¿Qué habilidades o competencias considera importantes que se desarrollen en la enseñanza de las artes?*

Tabla 3. Habilidades o competencias

ALTERNATIVA	RESPUESTAS	PORCENTAJE
Creatividad	57	79,2 %
Pensamiento crítico	28	38,9 %
Habilidades técnicas	42	58,3 %
Comunicación visual	22	30,6 %
Trabajo en equipo	42	58,3 %
Otro (especificar)	6	8,3 %

Fuente: Encuesta aplicada a la comunidad educativa.

Gráfica 2. Habilidades o competencias



Fuente: Encuesta aplicada a la comunidad educativa.

En esta pregunta también era posible indicar más de una opción. Tomando en cuenta las respuestas se deduce que un alto porcentaje de los encuestados consideran importante que se desarrollen varias habilidades o competencias en los estudiantes, motivo por el cual el diseño de nuestra guía de procesos metodológicos ayudará positivamente al logro de estas habilidades o competencias.

5. *¿Qué recursos o materiales considera importantes para la enseñanza de las artes?*

Tabla 4. Recursos o materiales importantes

ALTERNATIVA	RESPUESTAS	PORCENTAJE
Libros y materiales impresos	15	20,8 %
Software y herramientas digitales	5	6,9 %
Materiales de arte y manualidades	21	29,2 %
Recursos artísticos (Performance, Videos, Poemas, Canciones, etc.)	28	38,9 %
Otro (especificar)	3	4,2 %

Fuente: Encuesta aplicada a la comunidad educativa.

Sobre este punto vemos que un alto porcentaje de los encuestados utiliza recursos o materiales artísticos que están presentes en nuestra guía de procesos metodológicos y que ayudan a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La compilación y procesamiento de datos permitió identificar las relaciones más relevantes e importantes en el trabajo de investigación. Con la encuesta se obtuvo información relevante que incluye una diversidad de participantes en el estudio y la preponderancia de las instituciones educativas el principal donde se imparten o reciben clases de arte.

Loss resultados arrojados demuestran el impacto positivo del pensamiento visual y de las actividades de gamificación educativa en la enseñanza de las artes. Estos enfoques estimulan la motivación y el compromiso de los estudiantes, fomentan el desarrollo de habilidades importantes y mejoran los resultados académicos. La guía metodológica propuesta, basada en el pensamiento visual, tiene el potencial de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en las artes y beneficiar a estudiantes, docentes e instituciones educativas a nivel nacional.

Al respecto, diversos autores respaldan la importancia de este enfoque en la educación. Según Smith, una planificación adecuada y un enfoque en los resultados son fundamentales para garantizar un aprendizaje efectivo. Por otro lado, M. Johnson afirma que una planificación adecuada permite establecer metas claras y medibles, lo que facilita la evaluación del progreso y el logro de los objetivos educativos.

Con el uso del pensamiento visual y la gamificación educativa, se ha observado un aumento en la motivación y compromiso de los estudiantes. Según Brown, al incorporar elementos de juego en el aprendizaje, como puntos, desafíos y recompensas, se crea un ambiente más atractivo y divertido, lo que estimula el interés de los estudiantes. Este enfoque también ha sido respaldado por S. Johnson, quien afirma que la gamificación puede aumentar la motivación intrínseca de los estudiantes al ofrecerles un sentido de logro y progreso. Uno de los resultados destacados es el aumento del nivel de motivación y compromiso de los estudiantes. Al incorporar elementos de juego, como puntos, niveles, desafíos y recompensas, se crea un ambiente más atractivo y divertido, lo que estimula el interés de los estudiantes por participar y aprender. Este aumento en la participación y compromiso con las actividades educativas es fundamental para lograr un aprendizaje efectivo.

Cabe destacar que el pensamiento visual fomenta el desarrollo de habilidades y competencias importantes, como la resolución de problemas, la toma de decisiones, el trabajo en equipo y la creatividad. Al enfrentarse a desafíos y situaciones dentro de un entorno de juego, los estudiantes tienen la oportunidad de practicar y fortalecer estas habilidades de manera práctica y significativa. Otro resultado notable en la enseñanza de las artes es el mejoramiento en los resultados académicos al hacer que el aprendizaje sea más interactivo y entretenido, se facilita la retención de conocimientos y la comprensión de los contenidos. Los estudiantes se sienten más motivados para estudiar y participar activamente en las actividades, lo que se traduce en un mejor rendimiento académico.

Estos resultados y logros demuestran la efectividad de las metodologías centradas en el desarrollo de competencias a través del pensamiento visual y la gamificación educativa en las artes. Al implementar estrategias innovadoras y orientadas a resultados, se crea un entorno de aprendizaje más efectivo y enriquecedor para los estudiantes. El impacto de estas metodologías se extiende a todos los miembros involucrados en el proceso educativo. En el caso de los estudiantes, se espera un aumento en la motivación, el compromiso y el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales. En el de los docentes, el pensamiento visual ofrece oportunidades de personalización y adaptabilidad en la enseñanza, así como una visión más clara de las fortalezas y las debilidades de sus alumnos. A nivel institucional, se obtienen beneficios en términos de participación, retención y calidad general de la educación ofrecida.

Cuando una unidad educativa no utiliza las metodologías activas, como la del pensamiento visual, pueden surgir diversas problemáticas que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje. El pensamiento visual es una metodología que involucra el uso de imágenes, gráficos y representaciones visuales para facilitar el aprendizaje y la comprensión de conceptos. Estos enfoques promueven la motivación y el compromiso de los estudiantes, fomentan el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales, mejoran los resultados académicos y brindan un aprendizaje significativo al planificar e implementar estrategias innovadoras con orientación en los resultados. De esta manera se crea un entorno de aprendizaje más efectivo y enriquecedor para los estudiantes y los docentes.

Conclusiones

Los procesos de enseñanza aprendizaje mediante las metodologías activas en la educación artística, como el pensamiento visual y la gamificación educativa, resultan fundamentales para estimular el interés y la participación de los estudiantes. Smith y S. Johnson destacan en sus estudios la importancia de estas estrategias, mientras que Brown sugiere que la incorporación de elementos lúdicos en el proceso de aprendizaje no solo motiva a los estudiantes, sino que fomenta también una mayor comprensión y creatividad. De este modo, las metodologías activas transforman el aula en un espacio dinámico donde el aprendizaje se vuelve significativo y atractivo.

El pensamiento visual tiene el potencial de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en las artes proporcionando nuevas ideas, metodologías y recursos para los docentes. Esto facilita la planificación y organización de las clases, mejora la calidad de la enseñanza y promueve el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales en los estudiantes.

Una de las principales contribuciones de este estudio es la evidencia de los beneficios del pensamiento visual y la gamificación educativa en la enseñanza de las artes. Estos enfoques pueden ser adoptados por docentes y profesionales de la educación para mejorar la motivación, el compromiso y el rendimiento académico de los estudiantes. Asimismo, la guía metodológica desarrollada puede ser una herramienta práctica y útil para los docentes, brindándoles estrategias e ideas para implementar en el aula.

Las autoridades, los docentes, las familias y los compañeros de clase desempeñan un rol esencial en el desarrollo integral de los estudiantes, pero en ciertas ocasiones pueden limitar la imaginación de los niños al imponer reglas estrictas sobre cómo deben dibujar, pintar, bailar o tocar un instrumento musical. Siguiendo patrones preestablecidos, estas normas determinan su comportamiento y restringen sus posibilidades creativas. No obstante, a través de una guía basada en procesos metodológicos, se les brindará la oportunidad de experimentar con otros materiales, explorar nuevos objetos y crear utilizando los colores, formas, figuras y sonidos que deseen, sin la intervención de los docentes o familiares.

La metodología utilizada para el diseño de la guía de procesos metodológicos para la enseñanza de las artes fue el pensamiento visual, el cual ofrece un aprendizaje activo ya que desarrolla en el estudiante el pensamiento creativo, el trabajo cooperativo en busca del desarrollo de competencias, el pensamiento visual y las actividades de gamificación educativa son enfoques efectivos para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las artes.

La creación de una guía de procesos metodológicos para la enseñanza de las artes tendrá un impacto significativo en la innovación educativa al mejorar la calidad de la educación, estimular la creatividad, promover un enfoque holístico, fomentar la inclusión y diversidad, incorporar recursos y tecnología, y desarrollar competencias transversales en los estudiantes. Respecto de los educadores, facilita la estandarización de prácticas y enfoques pedagógicos en la enseñanza de las artes. Esto puede ser especialmente útil cuando hay múltiples docentes involucrados en el proceso educativo, ya que permite mantener una coherencia en los contenidos y métodos utilizados.

La enseñanza de las artes se caracteriza por fomentar la creatividad y la expresión individual, la guía de procesos metodológicos ofrecerá estrategias y técnicas específicas para fomentar la creatividad en el aula, alentando a los estudiantes a explorar, experimentar y desarrollar su potencial artístico de manera más efectiva. Puesto que cada estudiante tiene su propio estilo de aprendizaje y necesidades individuales, con nuestra guía de procesos metodológicos vamos a proporcionar una variedad de enfoques y técnicas para la enseñanza de las artes, lo que permite a los educadores adaptar sus métodos a diferentes estilos de aprendizaje. Esto puede ayudar a involucrar y motivar a todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o preferencias artísticas.

La innovación educativa en el ámbito de las artes también puede incluir el uso de tecnología, la utilización de herramientas digitales, aplicaciones y recursos en línea para enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y ampliar sus posibilidades creativas. Al mismo tiempo, se debe planificar pautas claras sobre cómo evaluar y dar retroalimentación a los estudiantes en el contexto de las artes, para fomentar una evaluación formativa, centrada en el progreso individual y en el desarrollo de habilidades artísticas, en lugar de una evaluación sumativa basada únicamente en los resultados finales. La evaluación formativa promueve el

aprendizaje continuo y brinda a los estudiantes la oportunidad de mejorar y crecer en su práctica artística.

Referencias

- Acaso, María y Megías, Clara. *Art thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós. 2017. Impreso.
- Alzate, M. y Vásquez, M. La educación artística en la educación básica y media en Colombia. *Educación y Humanismo*, vol. 21, no.36, 2019, pp. 39-54. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.36.3425>
- American Psychological Association. *Publication manual of the American Psychological Association* (7ª ed.). Web. <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Boal, Augusto (2002). *Teatro del oprimido*. Cátedra. 2002.
- Bousquet, J. L. y Lieberman, A. “Visual thinking strategies and the arts in education: A critical review”. *Arts Education Policy Review*. Vol. 119, no.1, 2018, pp. 29-41. <https://doi.org/10.1080/10632913.2017.1403046>
- Buzan, Tony. *Mapas mentales para la empresa, la educación y la vida*. 2018. Paidós. Impreso.
- Brown, A. “Gamification in education: How gamification can increase motivation and engagement”. *Journal of Education Technology*. vol 1, no. 1, 2019, pp. 23-37.
- Chau, L. “A holistic approach to art education: Exploring the benefits of an integrative pedagogy”. *International Journal of Education & the Arts*. vol. 19, no.21, 2018, pp. 1-24. <https://doi.org/10.18113/P8ijea19n21>
- Eisner, Elliot. *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós, 2008
- Espinoza, L. “La educación artística en el Ecuador: experiencias y reflexiones”. Congreso Internacional de Educación Artística. 2020. <http://congresos.ups.edu.ec/index.php/ICEA/ICEA2020/paper/view/844>
- Eyler, Janet y Giles, Dwight E. *Where’s the learning in service-learning?* San Francisco. Jossey-Bass, 1999
- Fuentes, C. y Navarro, P. “Design thinking and arts-based learning in higher education: A systematic literature review”. *Art, Design & Communication in Higher Education*. vol. 18, no.1, 2019, pp. 31-50. https://doi.org/10.1386/adch_00009_1
- Galán, J. “La formación del artista en la Edad Media”. *Studium*. vol.15, no.31, 2019, pp. 95-109. <https://doi.org/10.18046/studium.2019.31.2533>
- Gardner, Howard. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books, 1983.
- Gredler, Margaret. *Simulations in the classroom: A cognitive perspective*. Routledge, 2016.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. “Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006)”. *Educational Psychologist*. vol, 42, no.2, 2007, pp.99-107.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Smith, K. A. “Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory”. *Journal on Excellence in College Teaching*. vol. 25, no. 3-4, 2014, pp. 85-118.
- Johnson, M. *Planning for effective learning: A practical guide to curriculum design and development*. Routledge, 2020.

- Johnson, S. *The power of games: A guide for educators*. Teachers College Press. 2021.
- Kwek, L. M. y Toh, J. “Design thinking for arts education: An examination of creativity and innovation in the classroom”. *Asia Pacific Journal of Education*. vol. 35, no.2, 2015, pp. 202-217. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.961865>
- Larrea, E. “La educación artística en la formación de maestros del siglo XXI”. *Enseñar*. vol.4, 2012, pp. 49-57.
- León, M. El currículo de educación artística en la escuela pública del Ecuador. *Ciencia, Infancia y Educación*, vol. 2, no.1, 2018, pp. 71-86.
- López, J.. “La educación artística en la antigüedad”. *Ciencia y Arte*, 2.3 (2017): 54-61.
- Marín, L. “La formación artística en las escuelas de arte”. *Revista de Investigación Educativa*, 35.2 (2017): 317-331.
- National Art Education Association. “What is art education?” 2021. <https://www.arteducators.org/learn-about-art-education>
- Novak, J. D. y Cañas, A. J.. **The theory underlying concept maps and how to construct and use them**. Reporte Técnico. Florida Institute for Human and Machine. 2006. <https://cmap.ihmc.us/publications/researchpapers/theorycmaps/theoryunderlyingconceptmaps.bck-11-01-06.htm>
- Roberts, L. “How to make effective flowcharts”. *Harvard Business Review*. 2017. <https://hbr.org/2017/09/how-to-make-effective-flowcharts>
- Robinson, D. y Aróstegui, J. El proceso creativo en la educación artística: Una experiencia con estudiantes de educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. vol. 17, no.3, 2019, pp. 43-56.
- Rohde, Mike. *The sketchnote handbook: The illustrated guide to visual note taking*. San Francisco. Peachpit Press, 2014.
- Runco, Mark A. y Jaeger, Garrett J.. The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*. vol. 24 no. 1, 2012, pp. 92-96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Sánchez, J. “La educación artística en el Renacimiento”. *Revista de Arte y Cultura*. vol. 7, no.2, 2018, pp. 45-62.
- Smith, J. “The importance of effective planning in education”. *Journal of Educational Research and Practice*. vol. 8, no.2, 2018, pp. 185-193.
- Spindler, G y Spindler, L. “Art education in the 21st century”. *Urban science education for the hip-hop generation*. Christopher Emdin. Springer. 2016. 157-167. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-185-6_10
- Thomas, John W. “A review of research on project-based learning”. The Autodesk Foundation. 2000. https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf
- Tversky, Barbara. “Visualizing thought”. *Topics in Cognitive Science*. vol. 3, no. 3, 2011, pp. 499-535. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1756-8765.2010.01113.x>
- Vargas, P. La educación artística y su relevancia en la formación integral del individuo. *Ciencia UNEMI*. vol. 7, no.13, 2014, pp. 68-75.

**PAZ SÁNCHEZ DANILO-PUNIN BURNEO GABRIELA-CUENCA-JIMÉNEZ ROBERTO
EL ARTE COMO PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LAS
METODOLOGÍAS ACTIVAS: CASO ECUADOR**

Recibido: 20 de junio de 2024
Aceptado: 13 de diciembre de 2024

“A la deriva”: Deslindar el cuerpo deseante de la inercia identitaria¹

Tomás Mandiola²

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE. INSTITUTO DE ESTÉTICA. MAGÍSTER EN ESTÉTICAS AMERICANAS, SANTIAGO, CHILE.

 <https://orcid.org/0009-0005-6897-9918>

Uno. Una exposición que se sitúa curatorialmente desde el cuestionamiento a las masculinidades normadas, como es el caso de “A la deriva”, resulta particularmente seductora por la eficacia y los alcances de su inscripción en y frente a los discursos actuales en torno al arte y las sexualidades. Pienso, por lo pronto, en tres ámbitos a mi juicio coyunturalmente relevantes: frente a la proliferación y homonormativización de discursos críticos de las masculinidades (sean literarios, activistas, académicos, artísticos, etc.); desde la posibilidad de deslindar el cuerpo masculino y el deseo, de los ámbitos discursivos constrictivos de la autoría/identidad homosexual, los feminismos y la disidencia sexual; y, por último, desde la construcción de filiaciones artísticas entre artistas y espectadores fundadas en una visualidad cómplice.

Dos. Dos preámbulos. Este año se insinúa una escisión en las academias. El estudio de las masculinidades y las disidencias sexuales adquiere cierta autonomía respecto al trazado disciplinar feminista de los departamentos de género que, durante la década pasada, los albergaba tuteladamente como el único reducto institucional posible. El año pasado, por otro lado, Pedro Uribe Roncallo publica, bajo el sello Grijalbo de la editorial Planeta, el libro *Masculinidades, entre la ternura y la tensión* (2023). A través de un lugar de enunciación de ‘hombre’, Uribe Roncallo escribe un ensayo en segunda persona apelando a un destinatario también ‘hombre’, cisgénero y, particularmente, opositor a las ideas de los feminismos. Sin embargo, este antagonismo es resuelto mediante una escritura condescendiente que, oscilando entre la autoayuda y la autobiografía, adquiere un tono didáctico y masculinista que se distancia de la disidencia sexual y el activismo homosexual como lugares de enunciación ‘marcardos’. El modo en que su prosa enfoca el cuerpo y el deseo masculino da luces de qué tan digerible es el discurso crítico de las masculinidades por el mercado, en este caso, por las grandes editoriales mediante un texto que pretende trascender circuitos de recepción académicos y activistas. Ahora bien: ¿Qué perspectivas o prácticas en torno a la sexualidad y las masculinidades (sean artísticas o no artísticas) quedarían, en cambio, a la deriva, como nos invita a pensar esta exposición? Cuando hablamos de prácticas artísticas a la deriva ¿hablamos de una

¹ Proyecto financiado en el marco de la Beca Nacional Magíster. Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. ANID.

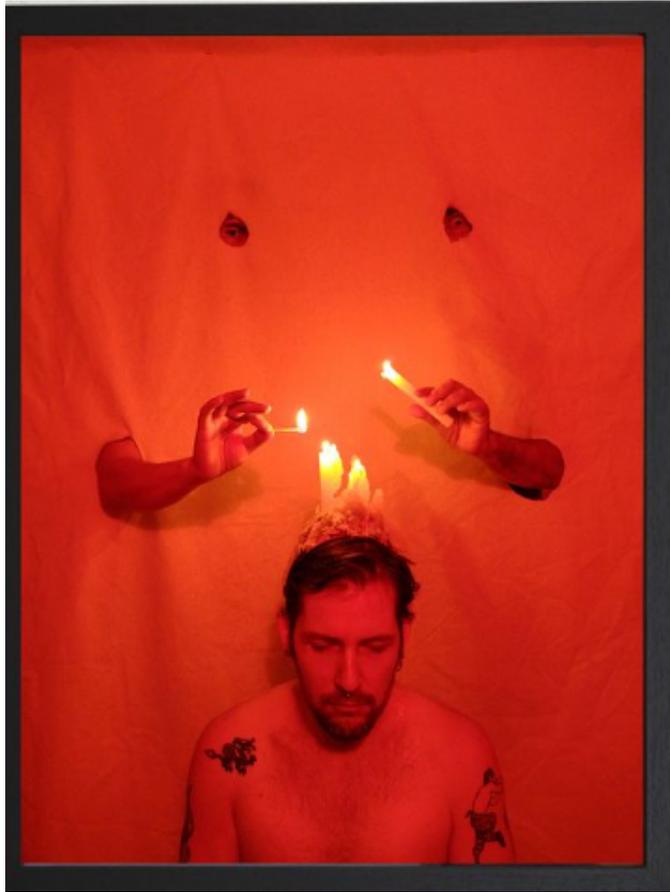
² Estudiante Magíster en Estéticas Americanas, Santiago, Chile. Mail: tamandiola@uc.cl. Contribución CRediT (Contributor Roles Taxonomy) Redacción. Escritura, Conceptualización, Investigación, Análisis Formal, Recursos.

deriva materialmente constatable o de un estar ideológicamente a la deriva frente a las estéticas y circuitos del arte dominantes?



“Chicos junto al piano”, Juampi Mejías, Óleo sobre cartón, 150 x 110 cm. 2023

Tres. Diez hombres reunidos en torno a un piano, pintados al óleo sobre cartón, escenifican en grandes dimensiones a un grupo congregado en torno al arte. Los cuerpos agolpados con ternura se distinguen por sus diversos gestos de distensión y goce, a pesar de que la obra los identifica igualitariamente con un monocromo, la desnudez y la proximidad que propicia el encuadre. Extemporánea, no tan solo por su contenido figurativo, que retrotrae a imaginarios obreros de inicios del siglo XX, sino también por las formas de presentar un cuerpo masculino colectivo, gozoso y hasta cierto punto utópico, cohesionado por un proyecto común. “Chicos junto al piano” (2023) de Juampi Mejías, así, desde la endeblez del cartón y de una utopía aún más endeble, funciona como contrapunto a las rígidas pautas de representación del cuerpo homoerótico desde los encuadres individualistas propios de una visualidad sustentada en la genitalidad de la selfie porno.



“Propagación III”, Mique Marchant, Fotografía impresa en papel opalina libre de ácido 250gr, 40 x 30 cm., 2022

Cuatro. Al entrar a la sala, texto e imagen espejean y condensan elocuentemente “A la deriva” sin la necesidad de un bloque de texto curatorial en el muro que opere como andamiaje teórico de la experiencia. Por un lado, escuetamente, el nombre de la exposición junto a los de los artistas y el curador; por el otro, “Chicos Junto al Piano” de Juampi Mejías, la obra de mayores dimensiones en la sala. ‘El piano de las colas’ servirá, entonces, como una imagen que nos introducirá en esta exposición donde el cuerpo, la amistad y la variedad de técnicas (y no la homosexualidad) serán los protagonistas. Pues, estrictamente hablando, salvo por el texto curatorial y las declaraciones de los artistas, la homosexualidad y el homoerotismo no se encuentran explícitos. Me refiero, ciertamente, si pensamos en representaciones pictóricas convencionales del afecto entre varones en una sociedad heterosexista. En este sentido, los espectadores pueden moverse libremente entre las obras que se contaminan mutuamente de homoerotismo por su proximidad en la sala, y cuyos sentidos, libres, tienen la posibilidad de imbricarse e interpelar desde distintos frentes.

Cinco. La mayoría de las obras que componen “A la deriva” fueron expuestas recientemente en la Galería Espacio 218 durante la exposición “De Ansia y Pudor”, de Raúl Miranda (1966), Mique

Marchant (1985) e Ignacio Henríquez (1987)³. En esta ocasión, en cambio, Miranda, artista y quien también ofició de curador, elabora un corpus intergeneracional y diverso en lenguajes artísticos (fotografía, collage, video, dibujo, escultura), al que se suman también Alejandro Rogazy (1961), Enzo Céspedes (1991), Juampi Mejías (1988) y Fernando Torm (1944-2011). De acuerdo al texto curatorial, ‘A la deriva’ “es la figura curatorial que plantea un paisaje liminal donde prima la búsqueda de lenguajes figurativos propios, no pretendiendo ser una voz colectiva sobre las temáticas de género que se plantean a través del cuerpo -tanto imaginario u objeto/gesto en circulación-, pero sí, como políticas personales de recuperación de la ilusión e intercambio simbólico de la creación artística y construcción de deseo(s)”.



“Estamos felices”, Raúl Miranda, Fotografía digital con marco oculto de aluminio, capturada con cámara digital CANON, Power Shot A550 e impresas en papel fotográfico y metacrilato. Edición 1/3., 40 x 30 cm., 2022

³ Por ejemplo, las fotografías “Jotapé Turgente” (2022), “Estamos felices” (2022) y “Daniel Turgente” (2022) de Raúl Miranda; como también la escultura “Afección IV: no puedes (des)tocar (2022) de Mique Marchant, bajo el título “Antes que yo”.

Seis. La pequeña exposición concentra las obras en los muros, salvo por los óleos sobre caja “Caja de embalaje 1” y “Caja sin aditivos”, de Juampi Mejías, como también “Antes que yo” de Mique Marchant, que se encuentran dispuestos en el centro de la sala en tanto esculturas. Ambas aprovechan el volumen para abordar con agudeza el cuerpo masculino. Las primeras dos representan figurativamente multitudes, al igual que ‘el piano de (las) cola(s)’, que apelan a masculinidades tradicionales (a través de imaginarios ligados al deporte y la homosocialidad del siglo XX). ¿Dónde queda el cuerpo deseante, entre tantos otros cuerpos (deseantes) escondidos en una multitud? ¿Hay una verdad escondida o, en cambio, son las formas, la superficie del cuerpo y sus prácticas donde está lo realmente importante? ¿Acaso habrá algo escondido al interior de las cajas o aquello escondido estará, quizás, en nuestras miradas fisgonas y deseantes, interpeladas por aquella iconografía de la virilidad? Por su parte, “Antes que yo” de Mique Marchant logra una escultura sugerente, por la productividad estética de la síntesis que realiza: en un primer nivel, dota de volumen a la experiencia erótica que, en nuestros días, se encuentra mediada por una pantalla plana de aluminosilicato y píxeles (insípida, inolora, etc.). Las manos se rozan sutilmente y la escultura exalta, a través de la resina, la dimensión sensorial de un tacto que invita a ser palpado en la viscosidad de los fluidos que pegotean a ambas manos. En un segundo nivel, ciertamente, materializa sucintamente en la mano a un cuerpo despojado de identidad y genitalidad, no así de *potentia gaudendi*, si seguimos los términos de Paul Preciado.



“Antes que yo”, Mique Marchant, Cemento blanco y resina en base de cemento, 30 x 50 x 25 cm., 2023.

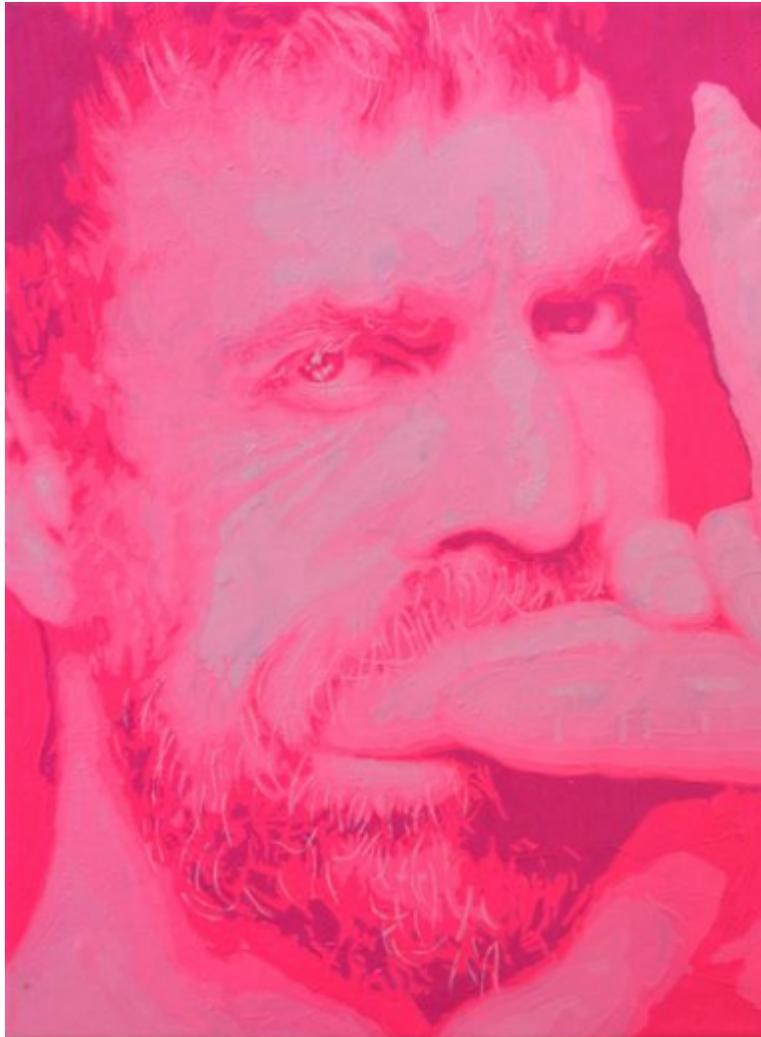
Siete. Las pinturas y las fotografías, no obstante sus diferentes técnicas e inscripciones temporales (todas, salvo las de Torm, se ubican entre 2022 y 2024), presentan un cuerpo en primer plano. Cuerpos, casi en su totalidad, que exploran la masculinidad cis a través de corporalidades jóvenes, fácilmente encasillables por un ojo adiestrado en las imaginerías sodomíticas contemporáneas (twinks, osos, machos). En las obras, el espacio está sutilmente sugerido, en tanto se encuentra eclipsado o abstraído por los únicos elementos figurativos: los cuerpos. Así será, por ejemplo, en la serie fotográfica de Raúl Miranda, cuyos cuerpos, a través de deformaciones, poses y desenfoques, desplazan a la pose desnuda del consumo de un ojo vorazmente pornográfico, que anhela un cuerpo genitalizado, nítido, y lo llevan a la intimidad de lo doméstico y el desenfado de una amistad que identifica, cómplicemente, a la cámara con el espectador. Las excepciones serán las obras de Fernando Torm y Alejandro Rogazy, pues en el primero, el cuerpo se encuentra abstraído mediante materialidades y símbolos heterogéneos; mientras que en la serie de “Insectologías” del segundo, particularmente plural interpretativamente, los pequeños insectos en acuarela orbitarán los desmesurados (comparativamente hablando) penes y glándes carentes del soporte de un cuerpo.



“Insectología II, IV, V, VII, IX”, Alejandro Rogazy, Dibujo, Acuarela sobre cartón, 55x38 cm., 2022.

Ocho. Un hombre desnudo cabizbajo, vemos su pecho, sus tatuajes, su rostro y lo que pareciera ser una corona de velas encendidas. A través de aberturas, dos ojos, y dos brazos, que vigilan la

escena y que lo coronan alimentando el fuego. El hombre (los hombres) de la foto con un rojo saturado tensa el clásico imaginario del *glory hole* y del *bukkake*, mientras perturba al espectador, quien es interpelado por los dos ojos panópticos que triangulan la escena. El artista acude a la polisemia del significante esperma, para aprovechar la iconografía homoerótica y la materialidad del fuego y las velas para abordar, metafóricamente, una escena convencional del porno gay.



“Edén”, Enzo Céspedes, Acrílico sobre tela, 58 x 78 cm., 2024

Nueve. La búsqueda de un corpus intergeneracional en “A la deriva” es un gesto valioso, en la medida en que permite contrastar diversas formas de elaborar visualmente el deseo y las masculinidades. Afortunadamente, la exposición opera con cierta autonomía frente al texto curatorial pues las obras, independientemente de las declaraciones autorales o la intención del curador, exceden lo que serían estrictamente las “representaciones y/o presentaciones del afecto y deseo homosexual masculino” (Miranda). Este deslinde del cuerpo deseante respecto a la

homosexualidad como dique interpretativo (a partir del deseo autoral o tematizado), es otro de los grandes aciertos de “A la deriva”. La exposición logra, precisamente, intervenir los imaginarios viriles para escenificar otros cuerpos posibles que no se vean enmarcados en una visualidad normada que encuadre y consuma la plusvalía del goce y el deseo de los cuerpos masculinos.

Diez. La situación de deriva de la exposición sería más bien ideológica: primeramente, frente a la tendencia de afirmación identitaria preponderante en estos días, opta por el deseo (como indagación estética); en segundo lugar, frente a los feminismos y la disidencia sexual como lugares de enunciación convencionales en estos ámbitos, opta por la crítica a las masculinidades homo y hetero normadas. Si la metáfora náutica lo soporta, un barco-galería, con una tripulación cómplice, docta en artes visuales y versada en teoría *queer*, puede aprovechar productivamente las condiciones de aislamiento con las que cuenta para intervenir desde ahí los imaginarios dominantes. La metáfora se torna desafortunada cuando recordamos que en los últimos años las intervenciones artísticas de colectivos artísticos sexo-disidentes en la ciudad han sido destruidas, por estar a la merced de las agrupaciones de extrema derecha en los espacios públicos. Esta deriva urgentemente material, en cambio, haría alusión a la ausencia del resguardo museal y del mercado del arte, como también a las dificultades tácticas que aún implica dotar de memoria y deseo a las subjetividades no heterosexuales en el espacio público.

La divagación: el método narrativo en el cine de Ignacio Agüero Divagation: the narrative method in the films of Ignacio Agüero

Francisco Araya Dávila¹

LICENCIADO EN CINE Y AUDIOVISUAL

UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO

Resumen. El objetivo de este trabajo es analizar la estrategia de divagación como principal metodología creativa en dos películas de Ignacio Agüero, *Como me da la gana II* y *Nunca subí el Provincia*, para así evidenciar por qué la evolución creativa de este cineasta ha generado impacto en el cine latinoamericano contemporáneo. La hipótesis se sostiene en el estudio comparado de las películas seleccionadas, posteriores al año 2010, con un énfasis especial en sus narrativas, procesos creativos y recursos estéticos para afirmar que la metodología principal de este autor es la divagación o, en otras palabras, la coherencia entre las tramas de una película a partir del montaje. El marco teórico utilizado proviene de estudios culturales y cinematográficos que desarrollan el pensamiento situado, la dimensión personal y prácticas autorreflexivas, ideas que permitieron una identificación de las estrategias y recursos que reflejan la divagación cinematográfica de Ignacio Agüero. En términos metodológicos, este análisis se centra en los mecanismos técnico-estéticos en relación con elementos propios de la producción y la circulación de las obras. En este sentido, las películas son comprendidas como testimonios subjetivos que instalan interrogantes en torno al cine y a los fenómenos socio-políticos de un territorio y su historia reciente.

Palabras claves. Ignacio Agüero, Cine Latinoamericano, Cine Chileno, Cine Biográfico, Cine Autorreflexivo

Abstract. The objective of this paper is to analyze the strategy of divagation as the main creative methodology in two films by Ignacio Agüero, *Como me da la gana II* and *Nunca subí el Provincia*, in order to demonstrate why the creative evolution of this filmmaker has had an impact on contemporary Latin American cinema. The hypothesis is based on a comparative study of the selected films, which were released after 2010, with a special emphasis on their narratives, creative processes, and aesthetic resources. The study asserts that the main methodology of this author is divagation, or in other words, the coherence between the plots of a film through editing. The theoretical framework used comes from cultural and film studies that develop situated thinking, the personal dimension, and the self-reflexive practice. These ideas enabled the identification of strategies and resources that reflect Ignacio Agüero's cinematic divagation. Methodologically, this analysis focuses on the technical-aesthetic mechanisms in relation to elements of production and the circulation of the works. In this sense, the films are understood as subjective testimonies that raise questions about cinema and the socio-political phenomena of a territory and its recent history.

¹ Realizador Audiovisual, Carrera de Cine y Audiovisual. Universidad Academia Humanismo Cristiano. Mail. franciscoarayadavila@gmail.com

Keywords. Ignacio Agüero, Latin American Cinema, Chilean Cinema, Autobiographical Cinema, Self-reflexive Cinema

Introducción

Ignacio Agüero Piwonka es uno de los cineastas chilenos más destacados del país, con una trayectoria de casi 50 años, y su obra se distingue por una narrativa documental no convencional debido a que opera sin una estructura lineal para mostrar historias. Esta aparente falta de rigor se debe a una estrategia especial forjada a lo largo de los años, fundamental para mostrar aventuras inconclusas, reflexiones cinematográficas, fenómenos sociales y momentos personales.

El objetivo de este artículo es analizar la estrategia de divagación como principal metodología creativa en dos películas de Ignacio Agüero, *Como me da la gana II* y *Nunca subí el Provincia*, para así evidenciar por qué la evolución creativa de este cineasta ha generado impacto en el cine latinoamericano contemporáneo. Para ello, este trabajo constituye una continuación al análisis escrito por Catalina Donoso y Valeria de los Ríos, *El cine de Ignacio Agüero*, donde se establece que en la filmografía de este cineasta existe una narrativa documental que desafía las estructuras lineales tradicionales, concluyendo que Agüero ve a su cine como un fenómeno rizomático. Sus películas dejan en evidencia que el cine es un espacio moldeable al pensamiento de cada persona porque, sin necesidad de cumplir con metodologías estructuradas, en cada documental ha desarrollado un viaje particular entre los siguientes ejes temáticos: pensamiento situado, dimensión personal y prácticas autorreflexivas.

Así, la pregunta que guía este trabajo gira en torno a la estrategia que articula dichas temáticas, siendo nuestra hipótesis la siguiente: A partir del año 2010, la obra cinematográfica de Ignacio Agüero se caracteriza por el uso de la divagación como principal metodología de creación, articulando con ella las configuraciones estéticas y de producción en sus películas

Para esta investigación se realizará una revisión bibliográfica de investigaciones sobre este cineasta para identificar los ejes temáticos que más se han debatido en su obra, los cuales serán justificados en nuestro marco teórico. A raíz de lo anterior, se estableció un objetivo principal: analizar la estrategia de la divagación como principal metodología creativa en dos de las últimas películas de Ignacio Agüero, *Como me da la gana II* y *Nunca subí el Provincia*.

La primera película fue estrenada en 2016, mientras que la segunda fue proyectada en 2019, ambas dirigidas por Ignacio Agüero y montadas por Sophie França. Al ser obras posteriores al año 2010, en estas películas se ejecutarán tres objetivos específicos:

Configurar un debate en torno al pensamiento situado, la dimensión personal y ejercicios autorreflexivos en el cine de Ignacio Agüero, a partir de elementos contextuales y teóricos que permitieran comprender dicha estrategia creativa; analizar las narrativas de las películas seleccionadas, con énfasis en los procesos creativos, la producción y los recursos estéticos utilizados en la representación; y definir cuáles son las distintas estrategias de divagación utilizadas por Ignacio Agüero como método creativo en las películas seleccionadas.

En vista de lo anterior, el sentido de nuestra hipótesis es doble porque, por una parte, analiza la filmografía de Ignacio Agüero y, por otro lado, propone un concepto que aborda su metodología, a saber, "divagación cinematográfica".

La metodología de investigación se desplegará en un nivel formal, estudiando las películas como testimonios subjetivos que, además de mostrar al medio cinematográfico, reflejan el entorno social donde se han producido. Esta investigación ha establecido un enfoque cualitativo para el

análisis de obras culturales, siguiendo la perspectiva de Irene Vasilachis de Gialdino, quien afirmó que:

El proceso de investigación cualitativa supone: a) la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, y c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios. (26)

Bajo esa perspectiva, toda obra cultural, más que una creación movilizadora en el ámbito de las ideas, resulta ser una materialidad que siempre mantiene una relación recíproca con el entorno donde se creó. Por lo tanto, toda obra artística es una materialidad de experiencias socio-culturales, esto significa que el análisis de nuestro artículo se adhiere a los niveles formales² y al contexto de las películas seleccionadas, desarrollando interpretaciones que respetan sus límites y reflexionan dentro de sus márgenes.

Lo anterior se ve reflejado en las sinopsis de las películas pues *Como me da la gana II* es una secuela de *Como me da la gana*, cortometraje dirigido por Ignacio Agüero durante la dictadura de Augusto Pinochet, en dicho contexto, el cineasta se acercaba a los rodajes de sus colegas para preguntarles por el sentido de filmar películas en dictadura. Ahora, en periodo democrático, Agüero aparece en los rodajes de cineastas contemporáneos para preguntarles por la esencia de lo cinematográfico.

Por otro lado, en *Nunca subí el Provincia* Ignacio Agüero investiga la historia de su barrio, a raíz del recuerdo de un panadero, observando un cruce vehicular, el cerro Provincia y archivos personales. Esto le lleva a convivir con varios vecinos del sector, mientras escribe cartas para una persona desconocida.

Un pasado divagado

En el año 2016, el cine de ficción chileno destacó por sobre el documental con hitos como el triunfo de Punkbot, los primeros cineastas chilenos en ganar un Premio Oscar³, con el cortometraje

² Recursos representacionales, desde sus ejecuciones técnicas hasta los resultados narrativos.

³ Los premios conmemorativos de la Academia de Artes y Ciencias Cinematográficas en EE.UU.

Historia de un oso. Junto con esto, el informe anual de CAEM⁴ reveló en su texto, *El cine en Chile en el 2016*, que las 10 películas chilenas con mayor nivel de ventas solo correspondieron al género de ficción (15).

El informe CAEM de 2019 destacó, entre las 10 películas chilenas con mayor cantidad de ventas, a dos documentales: *Lemebel*, biografía dirigida por Joanna Reposi, y *Los reyes*, película observacional dirigida por Bettina Perut e Iván Osnovikoff (14).

En el año 2022, destacaron documentales como *Tan inmunda y tan feliz*, biografía dirigida por Wincy Oyarce y, a la par, ocurrió un lanzamiento polémico; Patricio Guzmán estrena *Mi país imaginario* en el Festival de Cannes, largometraje de gran distribución que terminó por recibir opiniones variadas por parte del público y la crítica chilena.

Para profundizar en lo anterior, el informe CAEM sobre 2016 identificó que, en el cine nacional, se estaba fomentando la presencia de películas con “miradas reflexivas del realizador acerca de la sociedad o puntos de vista personales sobre fenómenos socioculturales actuales o a personajes que de alguna manera han influido en la historia nacional.” (CAEM, *El cine en Chile en el 2016* 27). Dicho fenómeno sería importante para el documental pues hubo un aumento de politización social, por ejemplo, con hitos tan masificados como los movimientos feministas de escala global, como Ni Una Menos en el 2015. Esto contribuyó a que, en Chile tuviera lugar el rescate de figuras representantes de una crítica hacia sistemas hegemónicos, entre las cuales estuvo Pedro Lemebel, quien falleció durante ese mismo año y continuó siendo una figura relevante en el cine y movimientos sociales, lo que explica el éxito del documental dirigido por Joanna Reposi en 2019. El estallido social del 18 de octubre de 2019 también se relacionaría con el documental pues ese año, meses antes de las manifestaciones, el Festival de Cannes premiaría a Patricio Guzmán por *La cordillera de los sueños*, triunfo que sería noticia a nivel nacional y que llevaría a un auge en el visionado de su filmografía por parte del público chileno.

Documentales como *Nostalgia de la luz*, *El botón de nácar* o *La batalla de Chile* adquirieron relevancia en la memoria colectiva antes del estallido. Sin embargo, *Mi país imaginario* fue percibida como una obra diferente dentro de la trayectoria de Guzmán, con una mirada distante que no conectó del todo con las expectativas del público de ese entonces.

Estos cambios en la recepción reflejaron una mayor conciencia social entre la audiencia chilena, que también quedó evidenciada con el éxito de *Tan inmunda y tan feliz*. Este documental fue celebrado por su cercanía al retratar a Hija de Perra, un ícono del Chile contemporáneo, gracias al enfoque íntimo que logró su director, Wincy Oyarce, amigo cercano de la protagonista.

En este contexto, las películas de Ignacio Agüero lograron captar el interés de audiencias diversas. Su obra, reconocida en numerosos festivales internacionales, se consolidó como un ejemplo de exploración narrativa y formal, abordando temas con el panorama cultural y político de su tiempo.

Cuando se trenza una película

La mayoría de las investigaciones sobre la obra de Ignacio Agüero han analizado sus recursos narrativos, explorando cómo se combinan y articulan, y un ejemplo de esto es la obra co-redactada por Valeria de los Ríos y Catalina Donoso, *El cine de Ignacio Agüero*⁵. Este libro ofrece un análisis

⁴ Cámara de exhibidores multisalas de Chile.

⁵ En el libro se establece que el concepto de “espacio” va más allá del presente situado, involucra al pasado de nuestro entorno porque, dicho de otra forma, todas las temporalidades de un territorio participan en la construcción de nuestra persona.

exhaustivo de la filmografía del cineasta, destacando elementos metanarrativos, la grabación en primera persona y la importancia del labor-trabajo, siendo pensado desde una mirada llamada “la política” (15-16).

Otra contribución de Valeria de los Ríos a la investigación sobre Agüero se encuentra en su análisis de los documentales, *El otro día*, y *El viento sabe que vuelvo a casa*, donde ella explora el papel de los animales en ambas películas. Rescatamos que la autora concluye que la estética del cineasta se construye mediante actos de interrupción e indagación dentro de sus historias (de los Ríos, *Materialidad, formas de vida y animalidad en películas de Ignacio Agüero y José Luis Torres Leiva* 91).

De los Ríos también ha investigado otras películas del cineasta, analizando la aparición de dispositivos filmicos en documentales latinoamericanos. Según la autora, las películas de Ignacio Agüero, *Como me da la gana* y *Como me da la gana II*, serían un ejemplo de obras que se sostienen a partir de la relación entre sus imágenes y los contextos de producción (De los Ríos, *Presencia visible de la cámara en el documental latinoamericano* 53-54).

Lo dicho anteriormente sería otro acercamiento formal hacia una metodología especial por parte de Ignacio Agüero, la cual se interpreta desde sus recursos narrativos porque de los Ríos desarrolló la idea de indagación en su última investigación, ahora estableciendo que su especificidad yace en un entorno situado que se filma con autorreflexividad (De los Ríos, *Presencia visible de la cámara en el documental latinoamericano* 49).

Otra perspectiva interesante proviene de Tiziana Panizza Montanari, en su artículo *Procedimientos visuales para la creación de un 'guión expandido' a partir de la confusión y las preguntas en el cine de Ignacio Agüero*. La autora examina el enfoque de Agüero hacia el cine de no-ficción⁶, destacando a la confusión como una estrategia creativa que operaría como el estilo distintivo del cineasta (126). En relación con esa metodología, Panizza analiza *El otro día*, señalando que su historia no tiene conflicto central, permitiendo exploraciones sin plan previo dentro de la película (140).

Irene Depetris Chauvin publicó *Cómo vivir juntos. Artes del espacio y afectividad en El otro día, de Ignacio Agüero*, explorando la "mirada cartográfica" para entender las conexiones entre paisaje, mapa y emociones, analizando *El otro día* como un viaje entre lo personal y la otredad (183). Depetris concluye que Agüero propone una "estética de la habitabilidad", fusionando arquitectura y urbanismo, interior y exterior, presente y pasado, articulando así una poética y una política (194).

Finalmente, Fernando Pérez Villalón también analizó *El otro día*, en *Mirada, memoria e imagen en El otro día, de Ignacio Agüero*, como un dispositivo de indagación, destacando la capacidad del cine para registrar, representar y configurar el plano natural (153), lo anterior le llevó a concluir lo siguiente:

El otro día es tal vez el mejor ejemplo del complejo lugar de la mirada y la memoria en el proyecto cinematográfico de Agüero, por su indagación en

⁶ Carl Plantinga, en *Retórica y representación del cine de no ficción* lo define como un fenómeno discursivo más que un tipo de cine porque afirma que el cine de no-ficción desarrolla algo real sin necesariamente reproducirlo.

diversos tipos de imágenes que dialogan en la película con diversos espacios domésticos y urbanos, y con diversas voces a las que la película les da un espacio de resonancia sin sentido predeterminado. Esto implica no solamente el respeto hacia los sujetos que participan en esta película, sino hacia las y los espectadores, que podemos plantearnos nuestras propias preguntas y respuestas ante los problemas que la obra presenta. (154)

En resumen, las investigaciones presentadas convergen en la idea de que *El otro día* marca un cambio estético en la obra de Ignacio Agüero. Este cambio se manifiesta a través de estrategias artísticas específicas, desarrolladas y perfeccionadas a lo largo del tiempo. Dichas estrategias mantienen un diálogo importante con el género documental, dando forma a un trabajo que opera desde la incertidumbre y la curiosidad, destacando así la originalidad y la evolución en la práctica cinematográfica de Agüero.

Llama la atención que estos textos sobre la filmografía de Ignacio Agüero, tras analizar sus temáticas y recursos narrativos, proponen un concepto metodológico. Tiziana Panizza habla de un "guion expandido" que introduce personas, espacios y memorias, incluso juegos metanarrativos. Irene Depetris justifica sus prácticas desde la "práctica del espacio", señalando que la casa del cineasta es el origen, y punto de encuentro, de todas sus tramas. Por último, Fernando Pérez-Villalón rescata la idea de "indagación" presentada por Valeria de los Ríos, fundamentando la conexión entre las lógicas estéticas y temáticas que él identifica en el cine de Agüero.

Catalina Donoso y Valeria de los Ríos concluyen su libro reflexionando sobre el documental *¿Qué historia es esta y cuál es su final?*. Esta película, dirigida por José Luis Torres Leiva, sitúa a Agüero en su casa mientras habla sobre sus archivos fotográficos personales con Sophie, su montajista.

Al final, el cineasta habla sobre *El otro día*, comparando dicha película con el árbol de su patio pues afirma que la historia funciona como sus ramas, siendo elementos que siempre se ven trenzados, y las investigadoras asocian este pensamiento con un cine rizomático⁷ (149), una apreciación que engloba a las propuestas de conceptos metodológicos presentados anteriormente. Este artículo surge como una continuación de esa conclusión, buscando corroborar si también se ve reflejada en el cine de Ignacio Agüero posterior a *El otro día*.

Notas para una investigación

Los cánones de producción ofrecen estrategias efectivas para construir obras culturales, pero no están diseñadas para dialogar con la creatividad de cualquier persona; funcionan desde un sentido

⁷ Concepto desarrollado por Félix Guattari y Gilles Deleuze en *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Establece una organización no jerarquizada entre elementos y conocimiento porque sus relaciones se basan en la multiplicidad y convivencia, ninguna pieza genera dependencia ni yace por sobre la otra.

general. Por ejemplo, el cine establece la preproducción como un momento crucial para garantizar la construcción de imágenes y sonidos altamente preparados, mediante guiones técnicos, carpetas de arte y planes de rodaje. Sin embargo, Ignacio Agüero decide quedarse un paso más atrás, preparando solo algunas piezas de su puzle. Esta operación corresponde a una incertidumbre lúdica para enfrentarse a la aventura de grabar espacios no perfectamente controlados, dispuestos a recibir otros agentes narrativos.

Los largometrajes de Agüero ilustran que no se necesita una producción masiva ni estudiada para concluir una película, ni es necesario un marketing elaborado para llegar a las audiencias. Su enfoque sencillo, mantenido durante más de 40 años, le ha permitido desarrollar una estrategia que, con el tiempo, se ha distanciado de la linealidad canónica, expandiendo sus imágenes hacia una multiplicidad pensada desde la emocionalidad e incertidumbre.

En vista de lo anterior, se ha establecido la siguiente hipótesis: A partir del año 2010, la obra cinematográfica de Ignacio Agüero se caracteriza por el uso de la divagación como principal metodología de creación, articulando con ella las configuraciones estéticas y de producción en sus películas. Por tanto, la hipótesis de este artículo es doble, ya que analiza la obra del autor y propone un concepto que aborda su metodología, a saber, "divagación cinematográfica".

El pensamiento situado y la realización cinematográfica

Donna Haraway estableció un cuestionamiento hacia los conocimientos de carácter universal, diciendo que “La única manera de encontrar una visión más amplia es estar en algún sitio en particular” (339). Con esa idea fundamenta el carácter topográfico del conocimiento, estableciendo que siempre estaría vinculado a las experiencias de quienes lo producen y su espacio correspondiente, por lo que desarrolla un punto de vista denominado “pensamiento situado”: Dicha mirada establecería entonces que las creaciones artísticas son una práctica donde representamos este tipo de conocimientos y, para profundizar en lo anterior, se rescata una conclusión de Esteban Dipaola, en su análisis sobre “las formas políticas”⁸ del cine argentino, donde afirmaba que existe una dimensión político-sensible en el cine contemporáneo:

Se trata de políticas que producen sentido en las experiencias cotidianas y biográficas de los individuos y que no se someten simplemente al requisito de la transformación de las estructuras sociales o a los mandatos y denuncias morales. Esas políticas de lo sensible son también formas de producción de los relatos en una sociedad y, en ese aspecto, potencian expresiones estéticas, visuales y narrativas sobre la realidad. (139)

⁸ El ejercicio de las imágenes cinematográficas como punto de encuentro entre estética y política, por lo que las formas políticas se desarrollarían a partir de las reflexiones en torno a la representación.

Así como el espacio es inseparable del cuerpo, la política y la estética siempre operarán en conjunto dentro del cine documental. Las imágenes y sonidos de un documental son la narración de ejercicios de identificación, donde el equipo realizador se relaciona con la agencia de una otredad. En otras palabras, el documental es un espacio donde podemos encontrarnos con las huellas de los conocimientos situados mediante una representación cinematográfica⁹.

A partir de lo anterior, se establece a los “pensamientos situados” como conocimientos que se ven fundados desde la comunidad y el territorio, el primer eje temático de Ignacio Agüero.

La dimensión personal, una construcción de personajes

Según Jirku y Pozo, el enfoque autobiográfico confiere a la obra un sentido de intimidad que la convierte en una valiosa fuente de información acerca de "la existencia de un yo individual que se revela a través de la narración del pasado" (9). Complementamos lo anterior con Georges Gusdorf, quien afirmó que en las obras autobiográficas aparece el diálogo que una vida sostiene consigo misma en una misión imposible de concluir: encontrar su verdad absoluta (17).

Es así como justificamos la búsqueda interminable de la autobiografía a partir de las ideas de Haraway, pensando que una obra autobiográfica no puede ser una comprensión total de la persona retratada, porque las obras culturales siempre serán una representación.

Al final, este tipo de creaciones son un ejercicio de autoidentificación que, una vez completado, concluye la estructura de una obra cultural, por lo tanto, lo característico de la autobiografía se encuentra en "el tipo de lectura que engendra, la creencia que origina y que se da a leer en el texto crítico" (Lejeune 61).

Así surge la obra autobiográfica, mediante una combinación de recursos narrativos que representan la autoidentificación de una persona a través de su obra, ya sea de manera explícita, usando imágenes del rostro autobiográfico, o ambigua, con los encuadres de los árboles en su barrio¹⁰.

A partir de lo anterior, establecemos la “dimensión personal” como aquellos elementos que representan a Ignacio Agüero dentro de sus películas, el segundo eje temático de su filmografía.

Las prácticas autorreflexivas, mostrando el dispositivo

Valeria de los Ríos investigó si la autorreflexividad en el cine documental implica una clara relación entre las imágenes y su proceso de producción (De los Ríos, *Presencia visible de la cámara en el documental latinoamericano* 49).

Este tipo de ejercicios indican la exploración de una obra en torno a su propia condición como obra, empleando recursos narrativos que la convierten en otro personaje dentro del relato

⁹ En *Nostalgia de la luz*, un grupo de científicos trabaja en el Desierto de Atacama para la observación astronómica porque dicho lugar tiene el cielo más despejado del mundo. Por otra parte, el desierto también es importante para muchas mujeres porque entre sus arenas han aparecido los restos de personas desaparecidas durante la dictadura de Augusto Pinochet, ellas esperan encontrar a sus familiares. El desierto se nutre como un espacio de encuentro entre temporalidades pasadas y sus búsquedas desde el presente.

¹⁰ En *El pacto de Adriana*, Lissette Orozco, la directora del documental, se entera de que Adriana Rivas, su amada tía de la infancia, fue agente de la policía secreta de Augusto Pinochet, por lo que decide grabar a su familia durante los procesos judiciales de Adriana. La historia se construye desde la exploración biográfica, pero el punto de vista resulta autobiográfico porque la cámara acompaña principalmente a Lissette, indagando en el caso de Adriana a través de sus reflexiones y emociones.

porque construye una representación de sí misma y, por ende, el espacio que alberga la realidad se vuelve opaco, revela sus costuras. María Inés Lagos señaló que la práctica autorreflexiva establece "un yo coherente y unificado que, sin embargo, está en proceso de hacerse" (409), una idea desarrollada a partir del análisis de dos libros protagonizados por jóvenes latinoamericanas.

Lagos concluye que, aunque las narradoras intentan contar su historia personal, "comprueban que esta es inseparable de sus relaciones con los demás" (412). Esto establecería una relación importante entre la autorreflexividad y el espacio donde se desarrollan sus historias, en otras palabras, estos ejercicios no dependen únicamente del medio específico.

A partir de lo anterior, corroboramos la hipótesis de Valeria de los Ríos, ya que ella cierra su análisis sobre algunos documentales con recursos autorreflexivos diciendo que en el cine documental se expone la "presencia visible de la cámara no solo para hacer una reflexión metadocumental a nivel narrativo o diegético, sino que para dar cuenta de una presencia encarnada y situada" (De los Ríos, *Presencia visible de la cámara en el documental latinoamericano* 54).

El cine documental autorreflexivo, según esta investigación, implica ejercicios tan metanarrativos como situados¹¹ o, en otras palabras, la "práctica autorreflexiva" es una revelación del dispositivo cinematográfico y, al mismo tiempo, del entorno social donde este se está utilizando.

Finalizando nuestro marco teórico, se plantea que la representación en el cine documental se compone de imágenes que siempre observan conocimientos situados: un ejercicio en constante construcción donde individuos y espacios representan los pensamientos situados. Dentro de ese margen, la dimensión personal emerge cuando el autor construye imágenes que representan fragmentos vinculados a su identidad y experiencia individual. Por último, si un documental revela sus propios recursos representacionales, exponiendo su contexto y sus sujetos de producción, desarrolla prácticas autorreflexivas.

La suma de estos tres ejes temáticos resulta indispensable para nuestra tesis porque entendemos que la posición situada abarca una espacialidad donde es posible fundar tanto la dimensión personal como las prácticas autorreflexivas. Por ende, el cine situado abre la posibilidad de armar narrativas coherentes que, en esta investigación, entendemos como una divagación¹².

¹¹ En *El otro día*, las personas que interactúan con la casa de Ignacio Agüeros producen momentos autorreflexivos: El cineasta utiliza la narración en off para reflexionar sobre una fotografía de su familia, hablando sobre lo que él identifica como el inicio real de la película, pero no concluye su idea porque suena el timbre de la casa, intenta repetir su comentario, pero le interrumpen de nuevo, y esto lleva a que el cineasta atienda la puerta. Es un momento que sitúa las lógicas autorreflexivas del largometraje a través del montaje, la interacción es construida a partir de lo cinematográfico, en conjunto a las personas situadas en el espacio de la película.

¹² El documental *Los Rubios*, de Albertina Carri, trata sobre una exploración que la directora hace sobre su madre y padre, asesinados en 1977 durante la dictadura argentina. Entre sus recursos narrativos se desarrollan entrevistas a personas relacionadas con la familia de Albertina y una actriz que interpreta a la directora mientras ambas están en pantalla. La figura de Carri se reparte, incluso, a través del stopmotion, donde habla sobre el rodaje de la misma película. La diversidad de recursos y narrativas que explora este documental podría identificarse como un ejercicio de divagación.

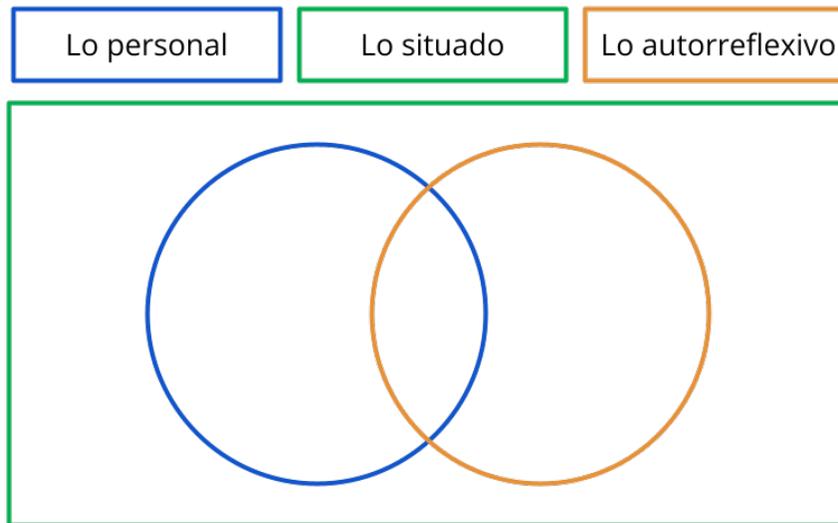


Figura 1. Representación visual de los tres conceptos desarrollados en este marco teórico, mostrando cómo funciona su relación al establecer que la dimensión personal y prácticas autorreflexivas siempre serán elementos situados.

La metodología de un artículo

Nuestro foco del análisis yace en seleccionar una secuencia de cada película del corpus, para así realizar una búsqueda de sus tramas principales y relación con los ejes temáticos de la investigación.

Una vez identificada la historia principal de cada película, se abordarán los espacios representados desde una perspectiva cinematográfica. Para ello, se analizarán los planos de cada largometraje con el objetivo de identificar sus ejes temáticos, para después identificar cómo estos elementos se relacionan con la trama principal de cada película, mediante los motivos sonoro-visuales que ilustren los ejes temáticos, logrando así que una interpretación de la metodología que sostuvo la producción y post-producción de las películas.

En resumen, esta investigación llevará a cabo una revisión exhaustiva de los recursos narrativos de cada película para interpretar la cohesión entre sus elementos, buscando desarrollar una metodología que justifique estas relaciones y operaciones.

Cómo me da la gana II: El primer corte

Los créditos iniciales de la película establecen su condición de secuela, pues, conforme estos avanzan se oye la canción principal de *Como me da la gana*¹³, pero la música se interrumpe, aparece un archivo de mujeres caminando en un cerro, llegan a un mausoleo.

La voz en off de Agüero dice que las imágenes corresponden a *No olvidar*, documental realizado durante la dictadura, su historia trata sobre unos crímenes cometidos en Lonquén. Tras esto, se ve una entrevista de la película anterior, el cineasta se acerca a un colega que documenta las calles y le pregunta por su rodaje, se ven los dispositivos filmicos de ambas producciones, le dice que todo trata sobre la situación política, mientras aparece un grupo de carabineros.

¹³ Consiste en una versión en vivo de *Como me da la gana*, una canción de Lucho Aránguiz, la cual fue registrada durante un rodaje sobre su compositor.

A modo de análisis, el documental establece dos espacialidades, *No olvidar* y *Como me da la gana*, para desarrollar recursos narrativos como la voz en off y la entrevista, además, ambos espacios revelan el contexto de producción de sus imágenes al verse situadas en un marcado contexto de dictadura. Por último, se inicia una construcción en torno a la figura de Agüero, revelando que es alguien interesado en los demás.

En un tiempo más actual, se ve a un cineasta monitorear un rodaje, la voz en off de Agüero afirma que en la primera película habló con sus colegas para entender cómo era hacer cine en dictadura, el plano sigue al equipo de producción mientras terminan su toma. Agüero se acerca al otro director y la conversación revela que es Pablo Larraín, durante el rodaje de *Neruda*, Agüero le pregunta por el significado de lo cinematográfico. Larraín responde que sería el oficio mismo, equiparable a los espectáculos de magia y sus capacidades de construir una ilusión, afirmando que en su rodaje todo es una mentira.

Reflexionando lo anterior, la película se reafirma como secuela desde la repetición de un ejercicio, hablar sobre cine con cineastas en rodaje, aunque la diferencia yace en el tema de las entrevistas, ahora se busca el significado de lo cinematográfico.

Destacamos dos recursos narrativos dentro de esta secuencia: El primero se da por montaje porque la película conecta sus escenas a partir de un mismo elemento, ver un director en rodaje. El paso entre la imagen de Andrés Racz y Pablo Larraín permite hablar sobre el segundo recurso, la espontaneidad, Agüero no usa herramientas contextuales para identificar a las personas en pantalla, por ejemplo, textos que indiquen el nombre de los cineastas, la identidad aparece por conversaciones situadas¹⁴.

Volviendo al documental, se hace un corte a *Como me da la gana*, unos cineastas se preparan para filmar un grupo de músicos y se revela que uno es Lucho Aránguiz, después, tocan la canción principal del documental y se pasa a un momento donde Agüero habla con el músico y su director, les pregunta si saben quiénes verían la película que están haciendo, ellos dicen que no. Aparecen archivos mudos de un casamiento, la voz en off de Agüero reconoce a su padre en las imágenes y le pregunta a una persona llamada Sophie si puede adivinar a quién más están viendo. Ella lo regaña y le pide que explique por qué ven los archivos, Agüero responde con un "dímelo tú, tú eres la montajista" (Agüero, *Como me da la gana II* 00:09:02), Sophie le pregunta por lo cinematográfico, él dice que son los sombreros, la escena termina con el plano de una joven vistiendo ropas holgadas y un sombrero.

Analizando lo anterior, se genera un nuevo vínculo por montaje, con el rodaje y el casamiento, teniendo al archivo como símbolo compartido entre ambas escenas. Rescatamos lo siguiente: Primero, la presentación de archivos familiares como elemento personal, porque la figura de Agüero se nutre con las imágenes de sus parientes. Por último, la aparición de Sophie como elemento autorreflexión porque, además de ser la montajista, también deberá responder la pregunta de Agüero.

Retomando la película, se corta al archivo de una anciana con ropas abrigadas y un sombrero grueso, la cámara está en un vehículo y este comienza a moverse, el plano muestra diversos peatones en la calle mientras se oyen unas voces en ruso. La película muestra a Agüero en un departamento, grabándose con la cámara frente al espejo, se corta a los planos de una tele,

¹⁴ El nombre de Racz puede conocerse bajo la condición de secuela, en *Como me da la gana* tampoco se dice su nombre, pero tiene un crédito como participante de la película. El nombre de Larraín aparece en función de la entrevista.

una mujer y una ventana, el documental pasa a las imágenes de una ceremonia fúnebre de gran convocatoria.

Lo anterior ilustra otra relación por elemento compartido, mediante símbolos las mujeres y sus sombreros, tras esto se introduce un nuevo espacio para la película, ubicado aparentemente en Rusia, donde se revela el dispositivo cinematográfico y una ceremonia fúnebre que, en un principio, no resulta más que expositiva.

La secuencia pasa al mausoleo de *No olvidar* y corta a una imagen más reciente, el cementerio de una costa, allí se entrevista a un hombre con quien es difícil sostener el diálogo. Agüero descubre que se apellida Sotomayor y que no trabaja en el cementerio, aparece un perro y hablan de él, pero tampoco se desarrolla como tema. La película regresa al cementerio, mientras la voz en off de Agüero le dice a Sophie que se han perdido, corte a negro, aparecen los créditos iniciales.

Reflexionando lo anterior, el documental recurre al símbolo de las tumbas como motivo visual entre Rusia, Lonquén y el cementerio, lugar donde ocurre la entrevista. La conversación con Sotomayor resulta fundamental porque es debido a ella que Agüero le dice a Sophie que se han perdido, provocando el cierre de la película, y esto establece una conclusión a la estructura narrativa del largometraje. Esto además reafirma la autorreflexibilidad del documental pues la película empezará de nuevo, siendo este último un recurso aquello que la establece como otro personaje que está en proceso de hacerse.

Se deja en evidencia que *Como Me Da la Gana II* presenta historias movilizadas por los ejes temáticos identificados en esta investigación, representando contextos políticos mediante recursos narrativos que abordan elementos como la voz en off, entrevistas, el uso de archivo y estrategias de montaje como el paso entre planos justificado por un símbolo compartido.

Esta estructura autorreflexiva convierte a la película en un ejercicio constante de exploración y construcción, reafirmando que el cine no solo representa la realidad, sino que también es un espacio para reflexionar sobre su propia esencia.

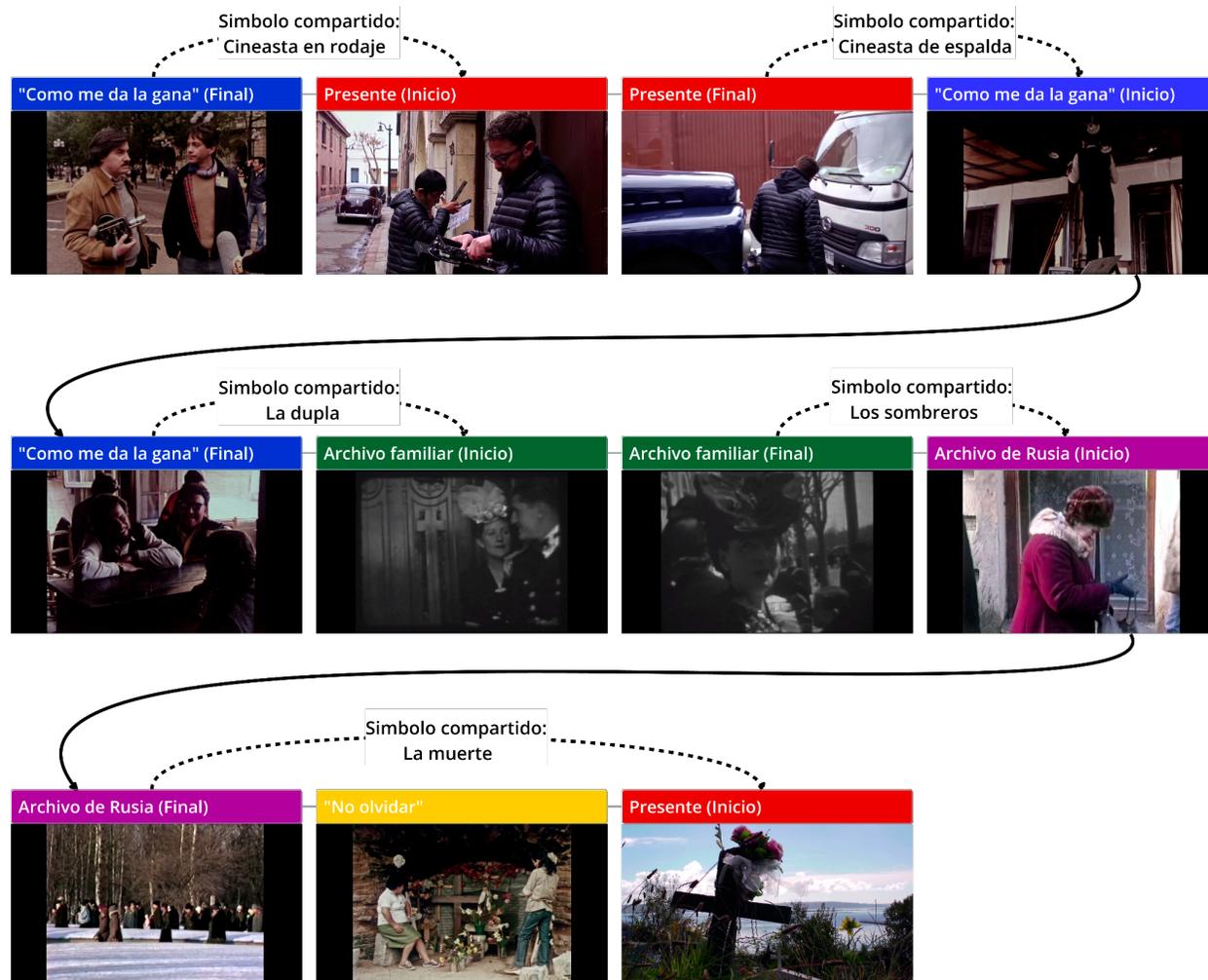


Figura 2. Mapa que ilustra la divagación secuencial de “Como me da la gana II”, utilizando la primera secuencia de la película. Las escenas se enlazan a partir de un símbolo visual, compartido entre el último plano de una escena y su imagen sucesora.

Nunca subí el Provincia: La pluma y sus visitas

La película inicia con Agüero preguntándole a un hombre por un dicho típico, lo recuerdan entre risas, y el cineasta le pregunta si nació en el barrio, el vecino dice que sí., hablan de lugares icónicos y algunas personas. Agüero quiere saber sobre la esquina donde ahora hay un edificio, el vecino habla de los antiguos dueños, el director recuerda que ahí antes había una panadería.

Los dos se despiden, revelando que el caballero se llama Luis, y el vecino se va, pero la cámara corta nuevamente a la entrevista en un momento donde Agüero pregunta por el panadero, Luis dice que se llamaba don José. La cámara muestra el patio mientras el viento opaca sus voces; hay una escalera junto al techo, la casa es de un piso.

Analizando lo anterior, este documental, al igual que *Como me da la gana II* realiza entrevistas sin herramientas contextuales, donde Agüero expresa su personalidad curiosa a distintos niveles, por ejemplo, preguntado por la versión completa del dicho típico.

El interés de Agüero hacia la antigua panadería destaca no solo por la conversación, también se ve en el montaje. Tras terminar la entrevista, se corta a otra parte de ella, donde los vecinos conversan sobre el dueño de la panadería, don José, finalizando la escena con un plano del patio del cineasta donde destaca una escalera por su color y distancia ante la cámara.

La película continúa con el archivo de unos niños cantando en una sala, Agüero les pregunta si conocen a Charles Chaplin y el documental los muestra viendo una película de ese personaje. Corte a la cima de un cerro en la cordillera, después, se ve el mismo cerro entre unos edificios y aparece una pintura que ilustra a dos personas sobre un techo, le dan la espalda a la cordillera.

La cámara está en un techo y panea mientras revela la muralla de una casa vecina, tiene clavada una madera pequeña, la estructura destaca porque recibe la luz del sol mientras se oye música docta. Corte a una mujer desnuda en el mismo techo, se escucha maquinaria de construcción. Salto de tiempo, desde el techo es visible otro cerro y se corta un plano teleobjetivo de su cima, tiene una estatua de la Virgen, es el cerro San Cristóbal.

Analizando lo anterior, esta secuencia presenta diversos símbolos, partiendo con los archivos de Agüero en un taller de cine para niños y la cordillera retratada en video o pintura. En el techo de Agüero aparecen elementos como la muralla vecina, el cuerpo femenino, sonidos de construcción y la música docta.

Ocurre la transición por símbolo compartido porque desde la pintura con personas en el techo se pasa a un plano ubicado sobre una casa, lugar donde también se desarrolla otro vínculo: La escalera del principio y el techo complementan la construcción de un espacio para la película, la casa de Agüero, estos elementos desarrollan coherencia y cohesión. aunque estén separados por la existencia de otros planos

Retomando el documental, en una mesa se encuentran las manos de Agüero, tienen papel y una pluma, les llega la luz de la tarde. Está escribiendo un mensaje para un destinatario desconocido, dice que empezó el rodaje de una película y que dicha carta es la primera que le enviará.

Comenta que no tiene nada especial que decir, pero afirma que "apenas la pluma se empieza a mover aparecen las primeras imágenes" (Agüero, *Nunca subí el Provincia* 00:11:38). Agüero termina su carta diciendo que no puede dejar de pensar en el panadero.

El momento resulta clave porque establece un espacio orientador, las cartas materializan las ideas del autor, por ejemplo, afirmando que la panadería de don José será un tema para la película. Además, el escrito comparte una idea importante: el uso de la pluma lleva hacia la imagen. Esto indica que, sin necesidad de ideas previas, el ejercicio creativo permitió que aparecieran nuevas imágenes.

Mucho más adelante, aparece un archivo de Juan Antonio Espinoza, ambulante del sector, hablando en una vereda donde él guarda sus cosas. Conversa con el cineasta sobre su vida, mientras las imágenes permiten ver al barrio de esos años, mostrando una plaza que expande el territorio situado, gracias a un personaje del sector, además, la secuencia presenta otras imágenes de la virgen del cerro San Cristóbal.

Más adelante, unas imágenes de Japón, desde un tren en movimiento, presentan una narración en off de Agüero donde habla sobre una mañana helada. Ese día abrió sus ventanas para dejar pasar la luz; de pronto, entran dos chincoles que rápidamente abandonan su casa. Esa

experiencia la asocia con las visitas cortas que ocurren durante los viajes de vacaciones, el documental corta a los niños de taller riéndose mientras ven una película. Analizando lo anterior, la historia de los chincoles establece una justificación para los “momentos puntuales” del documental, siendo imágenes que se perciben singulares por tener pequeñas apariciones: La narración de Agüero habla sobre esas visitas que, aunque no correspondan al espacio, portan una espontaneidad que complementa la atmósfera. La virgen del cerro San Cristóbal contextualiza el mapa principal de la película, pero los talleres de cine para niños, y las imágenes de Japón, expanden los conocimientos situados del documental por ser visitas justificadas desde su carácter personal, ser archivos que hablan del autor.

Continuando con la película, Agüero visita a Sophie, ella vive en una casa con muchas pinturas, la mayoría son paisajes de Santiago en compañía de la cordillera, el estilo de esas obras es igual al de la primera pintura del documental. Agüero, por primera vez, dice el nombre del cerro más importante de la película, el Provincia, y se revela que Sophie está editando una película. Este documental también le asigna un rol autorreflexivo a Sophie, por ejemplo, varios minutos antes, el anciano encorvado camina por el cruce y nota la presencia de la cámara, sigue su curso, la voz en off de Agüero dice que filmará a todos los vecinos que conoció en el edificio del cruce. Aparecen planos cerrados de algunas personas mientras el cineasta dice la distancia que hay entre su casa y otros lugares, aparece un anciano con terno, Agüero pregunta por la distancia que existe entre las pupilas y el fondo de una mirada. Alguien lo regaña diciéndole que eso no irá en la película, la imagen se congela y el plano vuelve a repetirse, esa fue la voz de Sophie.

Tras la secuencia que ocurre desde la casa de Sophie, la cámara, en el techo de Agüero, panaea hacia la muralla del vecino, aparecen las imágenes de un mausoleo, con una muralla gigante asociable con la del vecino. Allí se encuentran dos mujeres y una de ellas es la persona que aparece al principio de la película, sosteniendo las fotos de detenidos desaparecidos. No se contextualiza que las imágenes corresponden a *No olvidar*, pero eso se debe a que la importancia de estas imágenes yace en su relación dentro de *Nunca subí el Provincia*, sumando, además, un valor tan histórico como personal, esto debido al contexto de dictadura donde se sitúan las imágenes y el registro realizado por el autor.

En el último tercio de la película se muestra un plano donde, conforme se abre una puerta, la luz revela el suelo de la casa de Agüero, tiene el patrón de tablero de ajedrez, allí hay una carta en el suelo. Sophie y Agüero hablan sobre lo que pasó con el cineasta después de ese momento, mientras se ven imágenes de una embarcación en altamar, dicen que se acabó la correspondencia y que ya no habría destinatario, pero, de todas formas, Agüero escribiría por escribir. Más adelante, un grupo de niños recorren una sala con cámaras de papel, frente a una fila de cajas de fósforos con el diseño de la cordillera de los Andes. Corte a un paneo que revela la cima de la cordillera, la cámara se detiene en el cerro Provincia.

La película pasa a una entrevista entre Agüero y el zapatero, es el anciano de terno, están en su local y se oye música docta. Hablan sobre las palomas que antes había en el techo del lugar, pero una joven interrumpe, viene por sus zapatos. Se corta al cruce, la cámara panaea mientras sigue a diversas personas, y se pasa al techo de Agüero, mirando al cerro San Cristóbal mientras cae la tarde. Después, la mano del cineasta revisa unos dibujos infantiles frente a la cámara, tienen mensajes escritos en japonés. El documental pasa a un plano de la sala mirando el patio, es extenso, corte a un archivo de la panadería con don José mirando a cámara. La película termina.

Por último, en los créditos se oye una secuencia de sonidos, son los ambientes de los espacios recorridos: La casa de Agüero, los talleres para niños, el metro de Japón, entre otros.

Analizando lo anterior, la declaración de escribir por escribir sería una lógica que, si bien suena impulsiva, se ve representada entre “pequeñas visitas” y símbolos compartidos. La película muestra una serie de archivos no relacionables: peatones de Santiago, jóvenes corriendo, un cementerio, y los niños con cámaras de papel.

Dicha secuencia, al finalizar con el taller, establece un camino que lentamente regresa hacia el terreno conocido ya que, por primera vez, los talleres de cine simbolizan uno de los temas principales, la cordillera.

Esto se reafirma con lo que ocurre más adelante: la cámara se encuentra en el techo de Agüero y le “da la espalda” al cerro Provincia para mostrar un atardecer desde el cerro San Cristóbal. Después, Japón se materializa en los dibujos infantiles, los cuales se encuentran dentro de la casa del cineasta, por ende, la película ha vuelto a su primera locación.

El último plano de la película cerraría la obsesión inicial de Agüero, la panadería, y esto se vería complementado por el diseño sonoro de los créditos, donde solo escuchamos los espacios que fueron apareciendo a partir de don José, estableciendo la auténtica finalización del viaje.

Finalizando el análisis, se establece que en *Nunca subí el Provincia* se revela una narrativa compleja donde Agüero vuelve a utilizar el símbolo compartido entre sus imágenes para así generar una coherencia, pero dicha relación no se establece de manera secuencial porque, en realidad, está distribuida a lo largo de la película.



Figura 3. Mapa que ilustra la divagación ramificada de *Nunca subí el Provincia*. Los planos de la secuencia principal (identificados con títulos) presentan situaciones o materialidades que pueden conectarse con otras imágenes de la película (aquellas que se identifican con minutajes).

Conclusiones

Con el paso de los años, Ignacio Agüero ha desarrollado una metodología especial para construir sus películas y, a partir de esta investigación, establecemos que para entenderla primero se debe pensar lo siguiente: En sus documentales nada surge de la nada.

Los largometrajes analizados dejaron en evidencia que en las películas de Ignacio Agüero el relato consiste en explorar un tema a partir de su reflexión. Para transmitir lo anterior, el cineasta construye imágenes que cumplen una función primaria por representar el tema central del documental.

Como sus películas avanzan entre diversos motivos audiovisuales, la estructura no lineal de Agüero requiere de una estrategia que, en caso de sentirnos desorientados, le garantice al público que sigue observando un documental que sí tiene sentido y coherencia.

Los espacios de cada película son fundamentales para complementar esa orientación, pues, conforme aparecen estos lugares se dibujan los márgenes del territorio donde ocurrirá el documental. Lo anterior afirma que la representación de contextos socio-culturales genera unas reflexiones que movilizarán al relato, mediante una exploración propia de los conocimientos situados que, además, se ve nutrida por los motivos autobiográficos del autor.

Los elementos personales del cineasta resultan clave para el avance de sus documentales, siendo su rol como personaje uno de los más evidentes. Agüero aparece como un explorador de imágenes que, en pos de su tema principal, opera directamente la cámara. Además, sus archivos y espacios también son capaces de movilizar al relato sin necesidad de que él esté presente, por ende, sus películas pueden reflexionar el tema central mediante una representación autobiográfica del autor.

Por último, el ejercicio autorreflexivo del cine es utilizado por Agüero para indagar en los temas de sus películas, representando sus contextos de producción en diversos momentos. Tarde o temprano, los documentales se entenderán como un personaje dentro de sus propios relatos, generando reflexiones que pueden movilizar las películas desde lo metacinematográficos.

En definitiva, la divagación de Ignacio Agüero sería un recorrido que realizan sus películas dentro de un marco situado, con dimensión personal y prácticas autorreflexivas, un viaje que fundamenta particularidades tan interesantes como las “funciones de la imagen”, donde ocurre lo siguiente:

- I. Imágenes de función primaria: Representan el tema central del documental y actúan como puntos de retorno desde los cuales se puede continuar el relato, asegurando su coherencia.
- II. Imágenes de función secundaria: Aunque no están directamente relacionadas con el tema central, dialogan con las imágenes primarias, expanden los conocimientos situados y aportan valor sociocultural al relato. Estas imágenes comparten símbolos con las imágenes de función primaria.
- III. Imágenes de función terciaria: Representaciones espontáneas y breves, como las "pequeñas visitas" de *Nunca subí el Provincia*, se vinculan las imágenes de función secundaria a través de sus símbolos y, como mínimo, aportarán conocimientos situados para la película.

Reflexionando sobre lo anterior, se determina que los relatos en el cine de Ignacio Agüero resultan sencillos de seguir gracias a la función que simbolizan sus imágenes y el cómo estas se van relacionado. En *Como me da la gana II*, la divagación se materializa por un montaje que enlaza

dos escenas a partir de los símbolos que comparten, siendo esto más importante que la función de sus imágenes, o la trama de sus escenas, a la hora de determinar el avance del relato.

El espacio autorreflexivo del documental sería fundamental pues las decisiones que Agüero y Sophie van tomando en la sala de montaje establece los pulsos dramáticos que movilizan la película, representado una “divagación secuencial” por parte de *Como me da la gana II* donde las costuras de la película se utilizan para movilizar a su trama.

En *Nunca subí el Provincia*, Agüero abandona esa secuencialidad para explorar un ejercicio aún más rizomático. La película fragmenta sus espacios y los reparte a lo largo de toda la obra, por lo que el sentido de sus imágenes no siempre es inmediato.

La panadería de don José inicia como un detonante, pero tras el cruce de Valenzuela Castillo aparecen sus archivos, o su escritura durante la primera carta de Agüero, aparecen imágenes que fundamentan su importancia hasta, finalmente, ser el último plano de la película. Esto demuestra que *Nunca subí el Provincia* utiliza la función de las imágenes para construir una auténtica “divagación ramificada”.

El paso entre *Como me da la gana II* y *Nunca subí el Provincia* ilustra una exploración por parte de Agüero hacia los límites de la divagación, viendo hasta qué punto se puede fragmentar una trama para convivir con otras imágenes. Esto significa que la divagación no es simplemente un recurso narrativo, sino la metodología utilizada por Ignacio Agüero para reflexionar un tema mediante sus ejes temáticos y la función de sus imágenes.

Es importante rescatar que estas películas invitan a que el público forme parte de la obra. *Como me da la gana II* responde su incógnita principal respecto a lo cinematográfico, pero no como una máxima, sería la respuesta de sus personajes, por ende, el público puede desarrollar sus propias resoluciones.

Nunca subí el Provincia plantea una obsesión por parte de Agüero hacia don José y su panadería, pero esto no limita a que el público solo debe ver eso, le entrega una cantidad considerable de imágenes e historias que le permitirían generar sus propios interés y reflexiones, por lo que la metodología del cineasta también permea en la distribución y públicos de sus películas.

Finalizando este artículo, rescatamos las imágenes de embarcaciones en altamar que aparecen en amables películas. para así establecer un motivo visual que represente la estrategia de Ignacio Agüero.

En *Como me da la gana II* las imágenes de embarcaciones muestran a estos objetos como elementos bajo constante movimiento, mientras Agüero busca una respuesta para su incógnita, pero al momento de finalizar la película aparece un buque suspendido cerca de una costa, el plano es extenso, y esto ilustra un cierre para el viaje recorrido.

Nunca subí el Provincia comparte una secuencia de *Sueños de hielo*, película dirigida por Ignacio Agüero donde se ven muchas embarcaciones. El narrador de esa historia se compara a sí mismo con los buques en pantalla, dice que son seres errantes que siempre esperan moverse hacia alguna parte, *Nunca subí el Provincia* corta a la sala de Agüero, se ve un barco junto al tragaluz de su casa. Con esa secuencia, el cineasta reafirma su rol de explorador, encontrando imágenes que llevarán la película hacia su destino, dicho fenómeno se pone en diálogo con la primera carta de Agüero. Al escribirla afirmó que las imágenes aparecen conforme él mueve la pluma y, por ende, se

establece que sus relatos siempre serán capaces de desarrollarse, justificando que nada viene de la nada, así como dichas embarcaciones.

Las películas de Ignacio Agüero son una bitácora de exploración, donde cada imagen representa al horizonte de sentido dentro de sus relatos. Algunas son de películas previas, otras resultan ser archivos, pero todas forman parte de lo que esta tesis entiende como una divagación cinematográfica, la estrategia que confirma una madurez y desarrollo en los fenómenos rizomáticos identificados por Donoso y De los Ríos en *El cine de Ignacio Agüero*.

Se establece que la divagación cinematográfica es una metodología libre para crear películas con márgenes situados o, en otras palabras, una estrategia que permite explorar y enlazar imágenes arraigadas a sus contextos socioculturales.

A modo de cierre, concluimos que las películas de Ignacio Agüero se desarrollan por una metodología que trenza la realidad, sus ideas y procesos de producción, generando narrativas que establecen a su trabajo como un ejemplo del cine que pasa de la linealidad canónica hacia la divagación metódica.

Referencias

Agüero, Ignacio (dir.) *Como me da la gana II*. Agüero & Asociado. Chile, 2016

Agüero, Ignacio (dir.) *Como me da la gana*. Ignacio Agüero Producciones. Chile, 1985

Agüero, Ignacio (dir.) *El otro día*. Agüero & Asociado. Chile, 2012

Agüero, Ignacio (dir.) *No olvidar*. Grupo Memoria. Chile, 1982

Agüero, Ignacio (dir.) *Sueños de hielo*. La Mar Films. Chile, 1983

Cámara de Exhibidores Multisalas de Chile A.G. <https://www.caem.cl/index.php/informes-anauales/item/24-el-cine-en-chile-en-el-2016> Pagina web. 27 de mayo de 2024

Cámara de Exhibidores Multisalas de Chile A.G. <https://www.caem.cl/index.php/informes-anauales/item/29-el-cine-en-chile-en-el-2019> Pagina web. 27 de mayo de 2024

Carri, Albertina. (dir) *Los rubios*. Cine Ojo. Argentina, 2003

Chauvin, Irene Depetris.. *Cómo vivir juntos. Artes del espacio y afectividad en El otro día, de Ignacio Agüero*. Revista Crítica Cultural, N° 2, 2015, pp 181-196. https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Critica_Cultural/issue/view/195

de los Ríos, Valeria y C. Donoso. *El cine de Ignacio Agüero: El documental como lectura de un espacio*. Ed. Cuarto Propio. Santiago, 2015

de los Ríos, Valeria. *Materialidad, formas de vida y animalidad en películas de Ignacio Agüero y José Luis Torres Leiva*. Cuadernos.info. N° 43, 2018, pp 85-92. <https://dx.doi.org/10.7764/cdi.43.1463>

- de los Ríos, Valeria. *Presencia visible de la cámara en el documental latinoamericano*. Revista 180, N° 43, 2019, pp 48-55. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-669X2019000100048&script=sci_abstract
- Dipaola, Esteban. *Las Formas Políticas del Cine Argentino: Montajes, Disrupciones y Estéticas de una Tradición*. Aisthesis. N°48, 2010, pp 128-140 <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-71812010000200008>
- Guattari, Félix y G. Deleuze. *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Ed. Pretextos. Valencia. España, 2004
- Gusdorf, Georges. *Condiciones y límites de la autobiografía*. Suplementos Anthropos. N°29, 1991, pp 9-18 <https://ayciiunr.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/08/anthropos-la-autobiografia-y-sus-problemas-teoricos.pdf>
- Guzmán, Patricio. (dir). *El botón de Nacar*. Atacama Producciones, France 3. Mediapro, Valdivia Film S.A. Chile, 2015
- Guzmán, Patricio. (dir). *La batalla de Chile: Parte 1*. Equipo Tercer Año e Instituto Cubano del Arte e Industrias Cinematográficas. Chile, 1975
- Guzmán, Patricio. (dir). *La cordillera de los sueños*. Atacama Producciones. Chile, 2019
- Guzmán, Patricio. (dir). *Mi país imaginario*. Arte France Cinema, Atacama Producciones y Market Chile. Chile, 2022
- Guzmán, Patricio. (dir). *Nostalgia de la luz*. Atacama Producciones, Blinker Filmproduktion & WDR y Cronomedia. Chile, 2010
- Haraway, Donna. *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Ed. Ediciones Cátedra. Madrid. España, 1995
- Jirku, Brigitte y B. Pozo, Begoña. *Escrituras del yo: Entre la autobiografía y la Ficción*. Quaderns de Filologia. Estudis literaris, N°16, 2011, pp 9-21 <https://ojs.uv.es/index.php/qdfed/article/viewFile/3944/3585>
- Lagos, María Inés. *Hechura y confección: autorreflexión, escritura y subjetividad en dos novelas de escritoras hispanoamericanas, En breve cárcel de Sylvia Molloy y Escenario de guerra de Andrea Jęftanovic*. Revista de Estudios Hispánicos. N°2. 2006, pp 405–428. Impreso
- Larraín, Pablo. (dir) *Neruda*. Az Films, Fábula. Funny Ballloons, Participant Media, Setembro Cine. Chile, 2016
- Lejeune, Philipp. *El pacto autobiográfico*. Suplementos Anthropos. N°29, 1991, pp 47-62 <https://ayciiunr.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/08/anthropos-la-autobiografia-y-sus-problemas-teoricos.pdf>

- Orozco, Lissette. (dir.) *El pacto de Adriana*. Salmón Producciones, Storyboard Media. Chile, 2016
- Osnovikoff, Iván y B. Perut (dir) *Los reyes*. Dirk Manthey Film y Perut + Osnovikoff. Chile, 2018
- Osorio, Gabriel (dir.) *Historia de un oso*. Punkrobot. Chile, 2014
- Oyarce, Wincy. (dir) *Tan inmunda y tan feliz*. Creas Films e Indomita Films. Chile, 2022
- Panizza Montanari, Tiziana. *Procedimientos visuales para la creación de un 'guion expandido' a partir de la confusión y las preguntas en el cine de Ignacio Agüero*. Conexión. N°9, 2018, pp 124-141. <https://doi.org/10.18800/conexion.201801.007>
- Plantinga, Carl. *Retórica y representación del cine de no ficción*. Ed. Universidad Nacional Autónoma de México. Coyoacán. México, 2014
- Reposi, Joanna (dir) *Lemebel*. Solita Producciones. Chile, 2019
- Torres Leiva, José Luis. (dir) *¿Qué historia es ésta y cuál es su final?*. Derejojo Comunicaciones. Chile, 2013
- Torres Leiva, José Luis. (dir) *El viento sabe que vuelvo a casa*. Globo Rojo Producciones. Chile, 2016
- Vasilachis de Gialdino, Irene. *“La investigación cualitativa”. Estrategias de investigación cualitativa*, Irene Vasilachis de Gialdino (coordinadora), Ed. Gedisa editorial. Barcelona, España, 2006, pp 23-60

Recibido: 6 de julio de 2024

Aceptado: 10 de septiembre de 2024

Entrevista a Milena Gallardo Villegas y Felipe Palma Irrarrázaval: prácticas en torno a la investigación y creación

Guillermo Becar Ayala

Entrevistador

Prácticas en torno a la investigación y creación:

Hola, soy Guillermo Becar Ayala¹, director de la Escuela de Artes Escénicas y Audiovisuales, e integrante del equipo editor de la Revista Actos de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Les doy la bienvenida a todas, todos y todes.

Nos encontramos en una nueva entrevista para la revista Actos, en la que buscamos conversar sobre visiones estratégicas para la generación y producción de conocimiento a través de la investigación y creación, desde la práctica de dos académicos de la Facultad de Artes de la Universidad Academia Humanismo Cristiano.

En esta ocasión me encuentro con la Dra. Milena Gallardo², quien es doctora en Literatura, y está encargada de investigación y posgrado de la Facultad de Artes, y, también, es docente de la carrera de Cine y Artes Audiovisuales de la Escuela de Artes Escénicas y Audiovisuales de la Universidad. Me encuentro también con el Dr. Felipe Palma³, quien es doctor en Sociología Visual, y es integrante del equipo de gestión en la carrera de Artes y Oficios de la Facultad de Artes de nuestra universidad.

Este espacio de diálogo va a estar configurado por tres momentos para que se pueda ir desarrollando una conversación entre ustedes dos, o una entrevista complementaria.

Quiero señalar que esta entrevista acontece en el marco del proyecto Casa Abierta. Instancia que genera precisamente la carrera de Artes y Oficios, junto a la carrera de Diseño en Artes Escénicas de la Facultad de Artes, instancia dirigida por Catherine Gelcich. Un espacio que releva ciertos aspectos en relación con los procesos artísticos y artesanales que desarrollan las y los estudiantes en ese ámbito junto a sus docentes. También rescata el cómo van generando conocimiento a través de los procedimientos, la constitución de objetos, objetos artísticos, y la investigación teórica o teórico-práctica como otro factor para producir en torno a las artes.

¹ Doctorando en Artes Integradas, Universidad de Playa Ancha. Magister en Investigación y Creación Artística Contemporánea, Universidad Mayor. Licenciado en Danza, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Licenciado en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

² Doctora en Literatura Chilena e Hispanoamericana, Universidad de Chile. Magister en Estudios culturales, Universidad de Arte y Ciencias Sociales, ARCIS. Licenciada en Literatura hispánica, Universidad de Chile.

³ Doctor en Sociología Visual, Goldsmiths College. Sociólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Entonces, en ese marco, me parece interesante también poder dialogar con ustedes en torno a qué perspectivas tienen en relación con la producción que se desarrolla en la facultad, pero, por, sobre todo, conocerles a ustedes, porque como estamos bajo esta figura de Casa Abierta, me parecía también importante poder rescatar y reconocer dos labores de colegas que están generando producción en el ámbito de la investigación. Así que muchas gracias por participar de este espacio.

Guillermo Becar Ayala: En primera instancia quería invitarles a dialogar en torno a cómo ustedes han ido construyendo su lugar de enunciación hoy en el mundo y en cómo han ido, pudiendo congregando ciertas perspectivas desde las artes, y desde las ciencias sociales, cierto. Conforme sea el caso, también desde la literatura, y desde el enlace con los archivos, las memorias, la producción documental, la producción en torno a la antropología visual, y, otras estrategias de desarrollo en ese ámbito.

Milena Gallardo Villegas: Bueno, yo como tú decías, tengo un doctorado en literatura y partí estudiando también mi licenciatura en literatura, mi formación de base era esa. Estuve siempre desde antes, incluso, trabajando muy cerca de toda la problemática en torno a la memoria de los derechos humanos, un poco por las vinculaciones por la historia familiar. Venía con una intuición, andaba en búsqueda, yo diría de ciertas representaciones. Ya estudiando literatura me enamoré de la carrera. Y trabajé en esa ocasión una investigación en torno a la poética, al interior de una novela.

Luego estudié Estudios culturales, estuve siempre ahí, como coqueteando con la historia. Quería cambiarme, pero no estaba segura, así que me fui a hacer un programa muy bonito que había en ese tiempo en ARCIS: Estudios culturales, y eso ya me abrió muchas otras posibilidades en términos metodológicos, teóricos también, y me puse a desarrollar una investigación que era más bien teórica y que sin embargo emanaba de una reflexión, en esos años, estoy hablando de 2010, por ahí 2009, en una reflexión en torno a la transmisión transgeneracional de las memorias, que en ese momento era algo muy incipiente. Luego ya se desarrolló un poco más, y la reflexión la desarrollé a partir de un corpus de obras documentales, de ficción, literatura, cine, eh, bastante amplia. Entonces ya fue como un primer acercamiento, quizás, a pensar, a elaborar ciertas reflexiones a partir de la obra propiamente tal. Siempre ahí, muy desde el análisis, todavía. Sigo, sigo, sobre todo ahí, pero he ido incursionando también en otras metodologías. Y luego, cuando entré al doctorado, extendí un poco esa búsqueda, y ya trabajé solamente con documental, pero pesquizando las imágenes poéticas al interior del documental. Entonces hago varios cruces disciplinarios. Ahí sí por fin pude trabajar desde la historia, un poco, fue un marco bien, bien amplio. Incorporé psicología, sociología, filosofía, eh, estudios de la imagen, estudios de cine, de poesía. Así que fue una cosa que me abrió muchas posibilidades en términos del manejo de ciertos conceptos, pero también en torno a las metodologías, y harta libertad también. Yo creo que ahí, luego de eso ya me tomé la libertad de proponer y de jugar un poco ahí.

Bueno, he trabajado mucho en muchos espacios de formación, creativos y de investigación, en donde hemos puesto en juego muchas metodologías. Ahora un poco por resumir, quizás, podría comentar lo que ha sido desde hace ocho años la experiencia de un programa de diplomado que hemos levantado en la Universidad de Chile, que se llama *Memorias, movimientos sociales y producción artístico-cultural en Chile y en el Cono Sur de América Latina*.

En ese contexto, que es nuevamente un programa interdisciplinar, donde llega gente de distintas áreas, la verdad, incluso de áreas de pronto que uno no imagina que están en estas búsquedas, más personales también. Y hemos ido implementando metodologías que cruzan lo documental, los archivos personales, los archivos públicos y la creación, la intervención de estos materiales. Siempre acompañados de una reflexión escrita también, un poco que devela las decisiones estéticas que fueron tomando los estudiantes a partir de una serie de estrategias que les vamos presentando a lo largo del curso, que hace que sean conscientes del trabajo que están realizando. No todos son artistas, sin duda, sin embargo, emanan de allí trabajos muy interesantes. Mucho espesor, también. Proponen, de pronto, categorías. Así que ha sido una experiencia muy enriquecedora, pero además ha sido muy útil para ir siguiéndole un poco la pista a lo que han sido las elaboraciones desde las memorias en torno a todos estos años que hemos vivido muy intensos en Chile particularmente, entonces nos ha tocado ahí vivir en Mayo Feminista, la revuelta social, la pandemia. Y en ese sentido han ido cambiando también las estéticas, y eso ha sido súper interesante, pareciera que hay ciertos recursos que resultan más, más generosos, más útiles para trabajar ciertas problemáticas que son más delicadas, afectos que de pronto no tienen, o no han tenido, una representación en lo público tan masiva, tan abierta. Entonces ahí se produce algo muy interesante. En el caso de los artistas, de los profes, en fin, han salido a circular, obviamente siguen en sus trabajos, mucho, mucho diálogo con los activismos y, por ahí también esas mismas metodologías han ido rodando, y ha sido muy bonito en estos ocho años ir viendo cómo eso tiene una vida propia.

Te podría comentar por ahí, para no extenderme.

Guillermo Becar Ayala: ¡Perfecto! ¿Y, tú, Felipe?

Felipe Palma Irrarázaval: En mi caso también una trayectoria como vital, que dió varias vueltas porque entré a estudiar sociología, pero siempre con una inclinación por la creación, por las artes, muy inspirado en mi abuela, la verdad. Ella fue una gran inspiración en eso.

Después, estudiando sociología me sentí un poco estrecho, con falta de medios expresivos, y ahí empecé a hacer trabajos en artes visuales. Estudié filosofía, artes visuales, hice como un mix, y, finalmente, también sociología, porque había que terminar de estudiar algo, ¿no?. Tener un título, etcétera. Pero siempre con esa idea, con esa inquietud de cómo mezclarlo. Eso me llevó, me acuerdo, a un amigo, compañero de sociología, apareció un día con una camarita, me la ha prestado, y ahí enganché con el cine documental. Hicimos una tesis audiovisual en el norte de Chile sobre las fiestas religiosas cerca de Calama. Ahí empecé como a descubrir un poco esta potencialidad de los medios plásticos que estaban disponibles.

Nunca quise quedarme con una sola técnica, sino, expandir más, probar otras herramientas. Y ahí tuve una suerte, en realidad, de irme a estudiar el doctorado a Goldschmidt, que en la escuela, justamente, mezcla la investigación con arte. Tiene un programa de esto. Entonces ahí, finalmente, empezaron a calzar las ideas, había un espacio de diálogo que aquí en Chile, de repente, era muy cerrado, cada disciplina con sus cosas, y se acabó. Entonces ahí fue un espacio mucho más de

experimentación, más de juego, más lúdico, donde fue una experiencia muy grata de encontrar una técnicas, herramientas, lenguajes, lugares de enunciación, justamente.

Curiosamente, cuando volví a Chile, después de eso, el 2017, acá me encontré con el concepto investigación y creación. Allá no lo había visto. Les pareció un concepto más francés, en verdad; no lo pescaban mucho. Ahí dije “oye, hay una pieza interesante”. Y empecé justamente a mirar cómo la investigación puede devenir en creación. Cómo toda investigación puede escribir un artículo de creación, cómo pensar el mundo es creación, cómo poder enunciar, poder mirar, poder conocer. Todo implica el uso de algún medio material donde se exprese ese conocimiento. No solamente porque está en ti, sino porque uno necesita darle materia.

Estuve trabajando mucho tiempo en antropología visual, y justamente la idea era ver cómo un trabajo etnográfico denso, prolongado de observación, podía devenir en diferentes artefactos le llamábamos en esa época. No solamente escritura, que es muy académica, muy cerrada de grupos muy privados, sino cómo hacer que la investigación devenga pública, que tenga nuevas audiencias, otros diálogos, otros recursos, más vinculación, colaboración, etcétera.

Después de años en antropología, la antropología se resistió. Se resistió un poco ¿no?, porque es una disciplina muy textual, está en el texto tradicionalmente, está muy en el texto, es muy textual, y lamentablemente hoy la antropología está en una crisis. Está un poco estrecha a generar métodos etnográficos y de palabras. Y, apareció justamente la invitación a sumarme a esta escuela.

Finalmente fue una larga vuelta, como de 20 años, la verdad. Logré enunciar desde el del lugar de las artes. Entonces aquí estoy trabajando en Artes y Oficios muy contento. Justamente con la idea de, yo ahora no estoy llevando herramientas de las artes visuales, o de las artes en general a la antropología, sino realmente desde la antropología, investigación a las artes, y creo que ahí habido un flujo, y un diálogo muy muy grato, que funcionado e intento mezclar, ¿no? No estoy solamente dedicado a la academia, lo que me da libertad.

El otro gran tiempo es de creación propia, donde como les decías, no trato de quedarme con una técnica. El documental es lo que más hemos trabajado. He realizado mucha instalación medial en varias partes de Santiago, en Valparaíso, etcétera. Cartografías también. Es decir, contar con un abanico amplio de herramientas que permita, cuando uno quiere investigar, conocer el mundo donde estamos instalados, ese conocimiento devenga, como les decía, en una materialidad que le sea propia, que le permita circular, dialogar.

Justamente aparece la interdisciplina porque yo no sé todo, por supuesto. Entonces, necesito encontrar gente que sepa, y acompañarnos. Es un trabajo muy bonito. He trabajado con músicos, artistas visuales, arquitectos, lo que sea necesario en cada caso, pero la idea es combinar palabras, personas entorno a una pregunta común, y devenir en la creación de objetos plásticos sensoriales. Como decía una doctora colombiana muy buena. Y la idea es que estas acciones tengan un impacto en el mundo, no solamente describir el mundo que vivo, sino al describirlo, actuar sobre ella, e idear nuevas cosas, alimentar este flujo incesante de relaciones.

Entonces creo que esa ha sido mi trayectoria larga, una larga vuelta, pero tengo la suerte de conocer varias disciplinas, y justamente la de encarnar la práctica. _y, como les digo, una práctica colectiva, no individual.

Guillermo Becar Ayala: Con la interdisciplinariedad en términos de relaciones y producción, generamos vinculaciones con otras y otros que están también interrogando o pensando en cómo interpretar, incluso sensorialmente, como señala Felipe. También ese impacto permite que nosotras lleguemos a un lugar de enunciación, que es un lugar de definición o de indefinición, que toma una característica particular en relación a desde dónde estoy y qué es lo que estoy haciendo. Importante en el sentido de la posibilidad que tienen las y los estudiantes del pregrado de sostener relación con docentes como ustedes, ¿no?. Académicos que les abran esa perspectiva de visión, con la que logren aplicarse en la investigación creación, con el guion que las vincula, en la que estamos todo el tiempo produciendo transversalmente. Esa dinámica me parece fantástica.

En torno a ese lugar, cómo están, o en dónde están sus prácticas el día de hoy, qué están haciendo, qué métodos están aplicando o qué visiones están integrando en esos ejercicios que están desarrollando actualmente.

Felipe Palma Irrarázaval: Como les digo yo, toda esta vuelta que di, aprendí mucho de antropología, de etnografía. En el fondo creo que el punto de vista que yo utilizo lo describía de dos maneras; por una parte, de antropología, y por otra parte desde el arte. Primero que nada, las artes más tradicionales hacia la creación desde el yo, el sujeto que conecta sus emociones, y la visión del mundo, y la plasma en la idea. Es decir, el artista romántico.

Yo al estudiante lo critico por ello, digo que es un mal camino, no es esa la idea. Sino que la creación es una que nazca de un encuentro con otras cosas, en un sentido antropológico, de juntarse con otras realidades, con otras personas. Entonces, ese el primer punto, no de subjetividad, sino de intersubjetividad en la relación. Ahí vamos a encontrar cosas desde el punto de vista del arte.

Por el punto de vista de la antropología, la antropología trata justamente de investigar el mundo que nos rodea. Esa investigación en encuentros etnográficos. Es decir, uno se encuentra con un fenómeno que está investigando, ese humano, más que humano, un río, etcétera, ese encuentro produce materialidades. Ahí tengo registro, al hacer una nota de campo, una fotografía, un sonido, una imagen audiovisual que se encuentre, necesita crear materialidades y creo que ahí se crean interesantes materias primas.

Un acervo inmenso de materiales que, desde el punto de vista de las artes, voy a manipular, a trabajar, y a crear algunas figuras especulativas al respecto. Entonces, creo que entre esos dos polos trato de trabajar con el estudiante, de negar la creación desde la subjetividad como única fuente, y, por otro lado, que la investigación cree materias que permiten justamente interconectarlas, vincular otros elementos, una especie de ensamblaje que permita llegar desde el cine documental al coleccionar imágenes, o hacer escritura al coleccionar notas, experiencias, visiones, o rescatar elementos sonoros. La idea es proyectar un proyecto. Justamente ver cómo en el campo

encontramos materiales, materias primas, que van a gatillar o guiar un proceso de creación que las trascienda, y cómo les digo, cree un artefacto que especule sobre el mundo. No decir qué es el mundo. Hagamos una figura más sobre las cosas para dar dinamismo, para poder pensar, abrir el pensamiento, el diálogo. Lo que intento hacer con con los chicos y chicas aquí en la escuela. Así lo escribiría, más o menos.

Milena Gallardo Villegas: Pensando en lo que ha sido el recorrido, y mi lugar de enunciación, yo diría que parto con una inquietud muy fuerte, y desde ahí yo creo que me sitúo principalmente: en los activismos artísticos, en los activismos vinculados a los movimientos sociales, por el feminismo, por las memorias. Y, desde allí un cruce con las artes. No con las artes al servicio de los movimientos sociales, como muchas veces se entiende, ¿cierto? Sino más bien como un discurso más dentro de un marco amplio de discusiones políticas. En ese sentido, la estética siempre ha sido y la he comprendido como un fenómeno que se origina, mucho más allá, mucho antes, incluso, que la misma producción. Y que va más allá de cuánto dure la representación misma. Desde ahí, desde la performatividad propia del documental que ha permitido estos procesos de elaboración, de búsquedas, que muchas veces son motivados por inquietudes políticas, personales, o por historia. En fin. La intención, o el punto en el cual estoy todo el tiempo, desde la docencia, principalmente, tratando de provocar, de poner, es el trabajo con las materialidades, justamente con los archivos, con la creación de archivos. Me interesa la intervención en torno a los archivos, que creo que ha sido algo que ha sido muy rico, y también la exploración de los estudiantes en torno distintos manejos del audiovisual, el trabajo con los sonidos, con los paisajes sonoros, con los podcast. La indagación más experimental, a propósito de los mismos manejos que ellas y ellos tienen.

Últimamente he estado trabajando muy de cerca con FASIC, con el archivo de la Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristiana -cristianas no católicas- que en dictadura cumplió un rol muy similar al de la Vicaría de la Solidaridad, pero desde el otro ámbito. Y bueno, creó un archivo enorme que no ha tenido financiamiento estatal, y por lo tanto es un archivo que se ha ido construyendo un poco a pulso. Y he llevado estudiantes para allá. Hay de todo tipo, archivos artísticos, expedientes, fotografías, objetos de todo tipo, prensa, en fin. Cada una y uno va, digamos, con alguna inquietud que hemos conversado antes en clase, a sumergirse un poco en ese archivo, a conocerlo. Luego van afinando qué cosas les interesa trabajar, y la investigación se ha dado en ese campo. Y luego lo registran de distintas formas, o escriben incluso sobre ellos, bastante, más allá de sacarle una foto. Luego, con esos archivos, trabajan en sus propias creaciones.

En este minuto también algo que ha sido bien desafiante, interesante, es un trabajo que viene de una licitación que nos ganamos justamente con una egresada del programa de Licenciatura de Cine Documental, con quien establecí una muy buena relación, con quien fue mi tesista. Entonces hemos estado trabajando juntas, y nos ganamos una licitación para acompañar a varias agrupaciones de familiares de víctimas de desaparición forzada en el sur: en Antuco, en Graneros, en Rancagua, en Talca.

En Antuco, y en las zonas aledañas que tienen que ver con las hidroeléctricas que están ahí presentes. Hay un caso bien dramático de trabajadores de Endesa, muchos de ellos campesinos, gente que estaba muy comprometida en su momento con el proceso de la Unidad Popular. Muy jóvenes, y que fueron desaparecidos. Sus familiares han tenido muy poca escucha. En términos

generales, no son casos emblemáticos, no circulan. Yo diría que también por el lugar de clase de las personas que están levantando esto. Esta es mi impresión. Hace unos años se encontraron cinco cuerpos en el sector, o sea, ellos demandan la búsqueda de los cuerpos que podrían estar allí. ¿Cierto? Estamos hablando de una zona cordillerana. Regimiento de infantería de montaña. Un retén que está cerca de Antuco. O sea, zonas bien lejanas. Y ahí, en este proceso de acompañamiento, lo que les hemos ofrecido ha sido crónicas sonoras, dado que hemos ido registrando todo el proceso, lo que incorpora muchas cosas: conversaciones con la gente que nos ha vendido los almuerzos, con la gente que está en Antuco mismo. El peregrinar, el caminar junto a ellos hacia distintos espacios; los ritos, las consignas, el ruido del espacio mismo que tiene esta contradicción de ser un espacio maravilloso, precioso, y al mismo tiempo con esta historia tan dramática a la que se suma la misma tragedia de los chicos en Antuco hace unos años atrás.

Una crónica a partir de todos estos sonidos. Hemos ido ahí trabajando también con algunos archivos sonoros de la época de la reforma agraria, como tratando de dar el contexto e indagar en las vidas de estas personas, pero también en la historia de sus familiares. Esta búsqueda nos parece muy significativa, y en el fondo lo que ellos están buscando es poder patrimoniar estos lugares, y poder alentar en el marco del Plan de Búsqueda hoy día.

Entonces, decía, es un poco, el cruce entre los activismos y el arte. Es aquello que me ha motivado, y que me ha permitido conocer también metodologías, y pensar en las materialidades de esta historia que están súper vivas, y han sido muy relevantes para los movimientos sociales del último tiempo, sobre todo.

Bueno, ha habido harta disposición también. Yo creo que ahí en el contexto del 2019 se habla de una suerte de estallido, de memoria que, y de estallido poético que permitió ponerle lenguaje, poner representación a una serie de cuestiones que estaban ahí latentes, medias desforme todavía. Y, a partir de eso entonces hay más disposición también, yo diría que hay más apertura, hay más relato, y con eso se puede trabajar desde distintos lugares.

Así que tratando de llevar un poco eso hacia el aula, llevando a los estudiantes de esta Universidad a diversos espacios, ya que, sobre todo, tienen mucha inquietud. Traen historias, también, muy fuertes, muy rudas. Muchos de ellos trabajan para pagar su estudios, vienen de lugares lejanos, de historias complicadas. Por lo tanto, ha sido, súper enriquecedor para mí tener la posibilidad de acompañar esos procesos. Me he dedicado a escuchar, y a escuchar muchas de esas historias y poner a disposición lo que uno sabe, y ellos también, por supuesto, desde el conocimiento de la técnica, y de los propios debates disciplinares una cantidad de conocimiento que hace que esto vaya solamente creciendo. Así que sigo por ahí, y estoy agradecida.

Felipe Palma Irrázaval: Les estaba escuchando, y quiero traer acá un proyecto que hicimos, y uno que estamos haciendo ahora. El que hicimos fue con un colega antropólogo que me invita, justamente, a revisar el que hay una intención muy densa sobre las fronteras. Entonces, él investigó mucho tiempo la frontera entre Arica y Tacna, diciendo que la frontera se ve solamente de lejos, uno se acerca y no se ve por ninguna parte la frontera. Hay un cruce, hay un espesor de la frontera,

y ese espesor esos materiales, persona, etcétera. Bueno. Después de esa investigación, Ángela -que es la persona que estoy pensando-, se viene Santiago, y dice: “Pero qué frontera es la más importante que hay en la ciudad?”.

La mayor frontera que podemos encontrar. Y dice: “los muros de la cárcel”. Lo que claramente marca el adentro y el afuera. Pero, no obstante, al igual que el norte son fronteras fluidas. Es decir, hay una persona presa, y hay una familia que vive en torno a ese presidio. Entonces empiezas a trabajar con familiares de personas privadas de libertad. Personas que deciden. Están siempre en relación con la cárcel: compran dos cepillos de diente, dos pastas de dientes tienen que ir los domingos para allá. Entonces siempre en torno a la cárcel, son, incluso, discriminados porque tienen un marido preso, son la señora de los delincuentes. Se proyecta este asunto.

Entonces empezamos a recabar esto, y empezamos a pensar en cómo generar una incidencia que devenga pública. Es decir, que lo que está pasando, que es ahora un *paper* escrito en francés, muy bonito, qué sé yo. Nos permite realzar el diálogo, y no pensar al respecto.

En ese contexto dijimos, bueno, obviamente la imagen aquí no le viene bien, no vamos a hacer porno miseria de ir a grabar cosas a las cárceles. La tele lo ha hecho ocho mil veces; no sirve para nada eso.

Entonces, empezamos a pensar en los sonidos, y grabar los sonidos. Resulta que nos empezamos a juntar con estas señoras, generamos un Fondart, y con ellos, las señoras ya eran en parte investigadora. Todos ganamos plata, en ese sentido, o sea, no mucha, pero todos participamos. Y ellas se insertaron en el rol de grabadoras. Empezamos a grabar su experiencia del día con sus trayectos entre la casa y la cárcel, la cárcel y la casa.

Estábamos en ese proceso, y un día fuimos a la peni de acá de Santiago, y empezamos a grabar en la misma puerta de la cárcel. Había un choque entre gendarmes, y una señora con una guagüita chica, que no la dejaban entrar, y pudimos ver y grabar la violencia que hay ahí. Pero bueno, llega la pandemia, y la gente adentro estaba autorizada a ocupar celulares. Se enteran de lo que estábamos haciendo, y les encantó la idea, nos empezaron a enviar WhatsApp, y pudimos recibir lo que estaba pasando de adentro para afuera. Empezamos a armar un archivo inmenso, de las señoras, de las rejas, de adentro, de todo. De repente nos encontramos con un montón de sonidos, un archivo no gráfico, de características propias, no visuales.

Lo principal, entonces, fue preguntarnos: ¿qué hacemos con esto? Nos juntamos con artistas sonoros de Valparaíso, y dijimos: “esto puede montarse de alguna manera en la ex cárcel de Valparaíso”, para hacer memoria carcelaria de ese lugar que se ha olvidado. También para generar conciencia de otras cárceles que están pasando la experiencia.

Nuestro compañero Gregorio nos dice: “¿Por qué no ponemos transductores?” que es un aparato que parlante sin caja, tiene solo la bocina. Entonces empezó a poner transductores en el bodegón penitenciario de Valparaíso, y cuando entrabas, empezabas a escuchar murmullos, como fantasmas de la cárcel, que empezaron a resonar con voces, como relatos, como sonidos de reja, etcétera. Lo que fue como traer la experiencia fantasmagórica de la cárcel invisibilizada. Así se lograba visibilizar las dos cosas el lugar mismo, el espacio, lo resignifica lo que había pasado ahí mismo y

conectar con historias de otras personas, de lo que está pasando, de cómo el presidio se extiende más allá de la frontera, del muro, etcétera.

Este es un ejemplo que me gusta contar porque creo que tiene todos los elementos.

Entonces, a partir del trabajo etnográfico, donde las materialidades se vuelven sonoras, las recombina, en colaboración con las personas para montar una instalación, en este caso sonora, se genera un lugar específico, una estación de sitio.

Entonces es un camino.

Ahora terminamos un documental sobre Heavy Metal Mapuche que estuvimos mostrando en Valdivia y en Temuco. Que está increíble, ¿no? porque ¿qué tiene en común el metal con los pueblos originarios?

Sí, yo creo que tiene varias cosas en común, por lo menos tres. Lo primero es que el metal se considera, desde el punto de vista conservador, casi no es un sonido, casi no es música, está fuera de lo musical. Lo indígena en la tradición americana muchas veces ha sido considerado casi humano. En segundo lugar, también desde el punto de vista conservador, el metal es asociado con prácticas demoníacas. Lo indígena se ha considerado diabólico mil veces. Extirpación de idolatrías, casas, prohibición de rituales. Los dos se asocian, desde perspectivas conservadoras, repito, en este borde de lo sagrado y lo profano, de lo demoníaco.

Y por último, respecto del metal. Hay millones. Chile tiene la tasa per cápita de bandas de metal más alta de toda Latinoamérica, superando Uruguay, Argentina. También lo indígena es muy abundante, entonces son muchos metaleros, muchos indígenas, está en los márgenes, les consideran casi inhumanos, casi no música y demoníacos.

Entonces pasa una especie de alianza entre los bordes. Ya no es el centro el que empieza a definir qué se junta con quién; es más que con más, que hace una alianza muy potente.

Guillermo Becar Ayala: Milena, para ir cerrando, ¿quisiera preguntar qué significa para ti transitar la academia desde una facultad de arte?

Milena Gallardo Villegas: Ha sido súper liberador, este espacio en particular. Yo conocía algunas personas dada la trayectoria e historia de esta universidad. Mi formación ha sido principalmente en la Universidad de Chile. Mi trabajo, mi estudio, mi red, digamos. Por otra parte, interrelacionado con mi vida con Argentina, pero siempre en este diálogo interdisciplinario, tanto en Chile como en América Latina desde las disciplinas en las artes, las humanidades, ciencias sociales. Me imagino que las artes igual, pero voy a hablar por estas últimas, que son muy rígidas, son muy conservadoras y eso ha sido una camisa de fuerza, una pelea constante, habitar la marginalidad.

Tanto las artes porque quedan ligadas a trabajar con los textos, y las tradiciones poco interesadas en las técnicas.

Qué decir de los activismos, ¿no? Y de lo que está ocurriendo en las instituciones, donde los historiadores nos señalan que no se puede estudiar aquello que está pasando ahora. Entonces, siempre en una zona muy, muy incómoda, hay que acostumbrarse a transitarla.

La marginalidad de repente agota, y pesa tanto en la búsqueda de trabajo. Pesa tanto. Estar viviendo del proyecto, postulando todo el tiempo para poder complementar. Entonces encontrar este espacio ha sido súper liberador en ese sentido.

La Academia es un espacio que siento muy abierto. Creo que también llegué en un momento en el que estábamos viendo la innovación curricular, junto a las carreras con las que hemos estado trabajando. Ha sido muy estimulante. Me siento parte de algo que está permanentemente desarrollándose, y en lo cual una puede aportar; no solo desde la experiencia, sino también desde la voz o desde la creatividad. Sumando lo que una ha hecho, digamos, en su camino de vida y de trabajo. Así que nada, me siento muy, muy cómoda. Ha sido muy interesante el diálogo con las otras artes, porque tanto desde la crítica cinematográfica, desde la percepción cinematográfica, como desde la literatura, y la creación literaria, se abren mundos, yo diría, además, y sobre todo en el campo del cine, un campo bien elitista.

No cualquiera sabe usar una cámara. No cualquiera. Supongo que el cine tiene una cultura cinéfila. Para el que hay que tener su piso cultural importante, previo, y eso siempre me ha hecho sentir incómoda. Además soy mujer, no soy de Santiago, entre muchas otras cosas. Pero creo que aquí hay un experimento precioso que ocurre constantemente en la facultad.

Felipe Palma Irarrázaval: Estoy super de acuerdo contigo, para nosotros dos que venimos de las humanidades, con una pregunta más hacia las artes, quedábamos un poco en el margen, ¿no? Pero ahora, desde acá, lo rico es poder explorar, y explorar otras cosas también. Antes nuestras preguntas no estaban en el diálogo, ahora se entiende la pregunta, y el cómo ésta se pone en el centro es liberador.

Mi pregunta tiene sentido, ahora puedo conversar con Guillermo, contigo, con el que sea. Estamos todos viendo cómo surge esta pregunta, y nadie sabe bien responderla, pero es allí donde está la gracia, está aquí, es aquí, y entonces en el centro.

Milena Gallardo Villegas: Cuando recién llegué no lo podía creer. Decía: “¿cómo? ¿qué estamos realmente hablando, ¿no? No sé, bien deslumbrante en ese sentido, un espacio bien único y claro.

Guillermo Becar Ayala: Claro, y ahí se confabula un lugar de asentamiento donde se habita un territorio para la colaboración. Una colaboración que ha estado siempre, y que hoy se pregunta por cómo se produce aquello que hacemos. Nos encontramos, y tenemos muchas cosas en común, incluso metodologías comunes, o saltamos a ir variando, a conjugar otras. Efectivamente estamos en el centro, todas y todos dentro de la misma problemática, realizando otras formas de comprender y colaborar. Generando imágenes, resaltando las realidades posibles, permeando las formas de trabajar: los procedimientos.

Milena Gallardo Villegas: Es algo difícil de encontrar, yo diría en la academia más tradicional. Es interesante encontrarnos en ese mundo particular, compartiendo, conversando de manera honesta, desde el problema y las soluciones, o las intenciones.

Esta forma de hacer academia es súper difícil de encontrar. Imagínate acá la horizontalidad con estudiantes, que es bueno, y difícil, pero de todas maneras es muy rica.

Felipe Palma Irrarázaval: Sí, yo para ser crítico de los académicos de esta facultad, es que muchos que llevan bastante más tiempo: que se quejan. Que no les gusta esto, no les gusta lo otro, y yo que vengo llegando, y la casa es fantástica.

Uno acá puede enunciar preguntas, y empezar a abrir la colaboración con amistad. Un cariño, y un pensar juntos. Disfrutar, entonces, una escuela de Artes y Oficios. La gente llega acá -nos fijamos hartos con Catherine Gelciv, que es la directora de la carrera- por las preguntas, por la posibilidad de crear, porque pensamos que no están buscando plata, no están buscando estabilidad.

Guillermo Becar Ayala: Las personas buscan un espacio de encuentro, de creación. Pero un espacio académico de especialidad artística, pero académico. Eso reconfigura inmediatamente el lugar. La gente sostiene una preocupación por la creación, la investigación, y la formación. Hoy la universidad ya no se piensa solo desde las disciplinas y sus interdisciplinariedad, sino que entra en valor la interculturalidad, que es otro gesto hermoso para estar juntas y juntos en este lugar.

Felipe Palma Irrarázaval: Efectivamente, tiene razón ahí. La gente es bienvenida, y se encuentra con gente maravillosa. Y sé que estamos acá porque podemos hablar, porque entendemos de colaboración, de compartir, de hacer preguntas comunes. Es un espacio muy bello de trabajo.

Guillermo Becar Ayala: Lo importante de eso es cómo todas esas reflexiones o visiones que tenemos del lugar donde estamos logre impactar significativamente en los procesos formativos, en el cómo desarrollar una integración de disciplinas, o de formas de comprendernos para poder activar esos procesos, y esas pertinencias en los resultados de formación de cada una de las carreras que se activan en la facultad.

Milena Gallardo Villegas: Esa es una pregunta que está, y que tiene que seguir estando siempre ahí. Claro, Y, ahora, como decía Felipe, también es lógica la idea de dejar una pregunta que no tiene una respuesta. En el fondo la respuesta luego viene desde quien está produciendo.

Felipe Palma Irrarázaval: Si el problema es la pregunta, entonces, hay que hacerse otra. Y se acabó. Pero, justamente, que no se puede responder es la gracia. Empiezan a pasar cosas.

Entre la investigación-creación que hacemos en el pregrado de Artes y Oficios, esa es la apuesta que queremos hacer, la invitación que hacen en el periodo de artefacto, al menos es la apuesta que iremos haciendo desde el próximo año, de hecho, es que ellos se entiendan tanto como

investigadores como creadores. Hacer con las materias, y enunciar, al mismo tiempo las dos cosas, no una más que la otra.

Guillermo Becar Ayala: Claro. Justamente es esa la simbiosis que se ha venido generando en la Facultad, y no solo desde los seminarios de grado. Éstos consolidan esa visión, también los proyectos de título, pero el pregrado de forma progresiva sitúa a estudiantes en esa definición de acción e investigación, en esa alianza entre la investigación-creación. Pensarnos sin jerarquía, sino que como complemento, o más bien, como resultado de esa mixtura.

Felipe Palma Irarrázaval: Creo que eso nos diferencia en el plano de escuelas de arte a nivel nacional. No es solo que es más rica, sino que abre el campo de trabajo, de estudio, de diálogo. Por ejemplo, mucha gente que está investigando distintas cosas, pero para en sí. Pero tienen que salir, chiquillos. Vayan a preguntar, hay que darse una vuelta, y veamos que encontramos, no desde la casa de la soledad, de la creación.

Eso queremos como desarmarlo, y eso es súper bienvenido. En el fondo eso es trabajar con el deseo. La primera pregunta de clase: ¿Qué te interesa? ¿Qué te gusta? ¿Cuáles son tus deseos? Acompañar a que ese deseo se expanda, crezca, podamos darle forma, es más que no la energía. Estableciendo un buen acompañamiento pedagógico, siempre y cuando el chico o la chica se conecta con el deseo. A veces cuesta, pero cuando se encuentran fluye, corre, corre, y, bueno, vamos adelante.

Milena Gallardo Villegas: Me parece súper interesante. Yo, para ir cerrando, bueno, agradezco estos espacios de encuentro, pero también lo que ustedes están haciendo con la revista Actos. Ella es un tremendo aporte en el campo de las revistas académicas en Chile. Esta es la única revista que trabaja con un foco tan claro en la investigación-creación, que además tiene toda esta versatilidad, en la que puedan publicar los estudiantes sus proyectos de tesis.

Estos espacios de encuentro, que lo son también las revistas, me parecen maravillosos. Así que quiero felicitarlos por sostenerla, porque además sé que es un trabajo bastante a pulso, y cuentan con mi colaboración si se necesita.

Guillermo Becar Ayala: Les agradezco mucho esta instancia, Milena y Felipe. Dar cuenta de sus experiencias, visiones y apuestas en torno a la práctica investigación-creación, confiere una lógica en ámbitos de producción que está muy bueno que se reflexione constantemente, porque entran nuevas materialidades, lenguajes y procedimientos. Por lo que debemos sostener a la facultad como un lugar académico que releva a las artes en estas experiencias para analizar, tensionar y montar-representar los códigos propios de las culturas, dimensiones políticas, y factores artísticos, entre otras.