

# Laboratorios de formación: Experiencias educativas en las artes y los diseños

Alma Elisa Delgado Coellar  
Daniela Velázquez Ruiz  
[Coordinadoras]



**EDP University of Puerto Rico**

Ing. Gladys Nieves

*Presidenta*

Dra. Marilyn Pastrana Muriel

*Provost y Vicepresidenta Ejecutiva*

Mr. Luis Rivera CPA, CIA

*Vicepresidente de Finanzas*

Dra. Enid Cartagena Villanueva

*Rectora del Recinto de Hato Rey*

Dra. Doris Vilma Rodríguez Quiles

*Rectora del Recinto de San Sebastián*

Dr. Edgardo Machuca

*Director de la Editorial*

## Laboratorios de formación: Experiencias educativas en las artes y los diseños.

Este libro fue positivamente dictaminado con el aval dictaminadores (doble ciego), conforme a políticas editoriales universitarias, y fue sometido a un proceso de identificación de duplicidad de la información mediante un software especializado.

Primera edición, agosto 2025.

Alma Elisa Delgado Coellar | Daniela Velázquez Ruiz

Coordinadoras

Colección:

## Tramas Interdisciplinarias: Arte, Diseño y Cultura en Movimiento



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional. Los usuarios pueden descargar esta publicación y compartirla con otros, pero no están autorizados a modificar su contenido de ninguna manera ni a utilizarlo para fines comerciales. Disponible para su descarga en acceso abierto en:

<https://editorialedpuniversity.com/>

<https://masam.cuautitlan.unam.mx/seminarioarteydiseno/publicaciones/>

ISBN: 978-1-967080-18-2

<https://doi.org/10.23882/siayd.25.18-2>

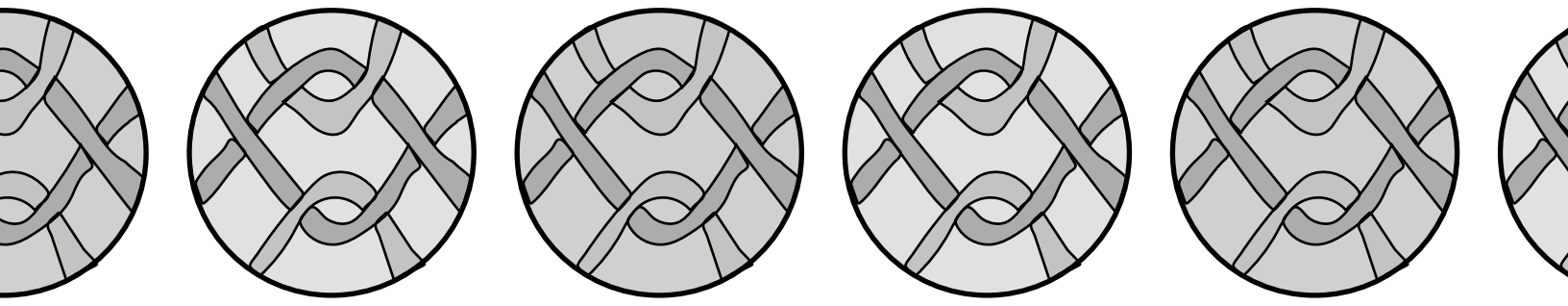
*Cada texto refleja la voz y perspectiva de su autor o autora, responsable de su contenido, así como de los ajustes y revisiones que dan forma final a su obra.*

Director del equipo editorial: Edgardo Machuca

Portada y diseño editorial: Alma Elisa Delgado Coellar

Agradecimiento especial al **Seminario Interdisciplinario de Arte y Diseño** de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, Universidad Nacional Autónoma de México.

Gracias al **nodo de la Cátedra UNESCO “Universidad e Integración Regional”** con sede en la FES Aragón, UNAM. Línea de investigación: “Arte, Identidad, Cultura y Educación”.



# **Laboratorios de formación: Experiencias educativas en las artes y los diseños**

Alma Elisa Delgado Coellar  
Daniela Velázquez Ruiz  
[Coordinadoras]



## **Índice**

### **Prólogo.....p. 7**

*Erika Rivera Gutiérrez*

*Facultad de Arquitectura y Diseño, Universidad Autónoma del Estado de México*

### **Capítulo 1.....p. 12**

**Competencias para la Innovación  
en Programas Educativos de Diseño Industrial**

*María del Pilar Alejandra Mora Cantellano*

*Facultad de Arquitectura y Diseño, Universidad Autónoma del Estado de México*

### **Capítulo 2.....p. 32**

**La socioformación y transdisciplinariedad en  
los procesos de enseñanza y aprendizaje en las  
artes**

*Myrna Dalia Rodríguez Vidal*

*Facultad de Artes, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*

**Capítulo 3.....p. 49**

**En el campo de la investigación-creación;  
el documento escrito, ni narra, ni describe,  
ni devela**

*Elias Paracelso Xolocotzin Eligio*

*Facultad de Artes, Universidad Autónoma del Estado de Morelos*

**Capítulo 4.....p. 67**

**Máquinas Epistémicas. Una experiencia  
para la creación de dispositivos artísticos /  
investigativos**

*Edward Jimeno Guerrero Chinome y Gloria Stella Saenz  
Gutiérrez*

*Univesidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia*

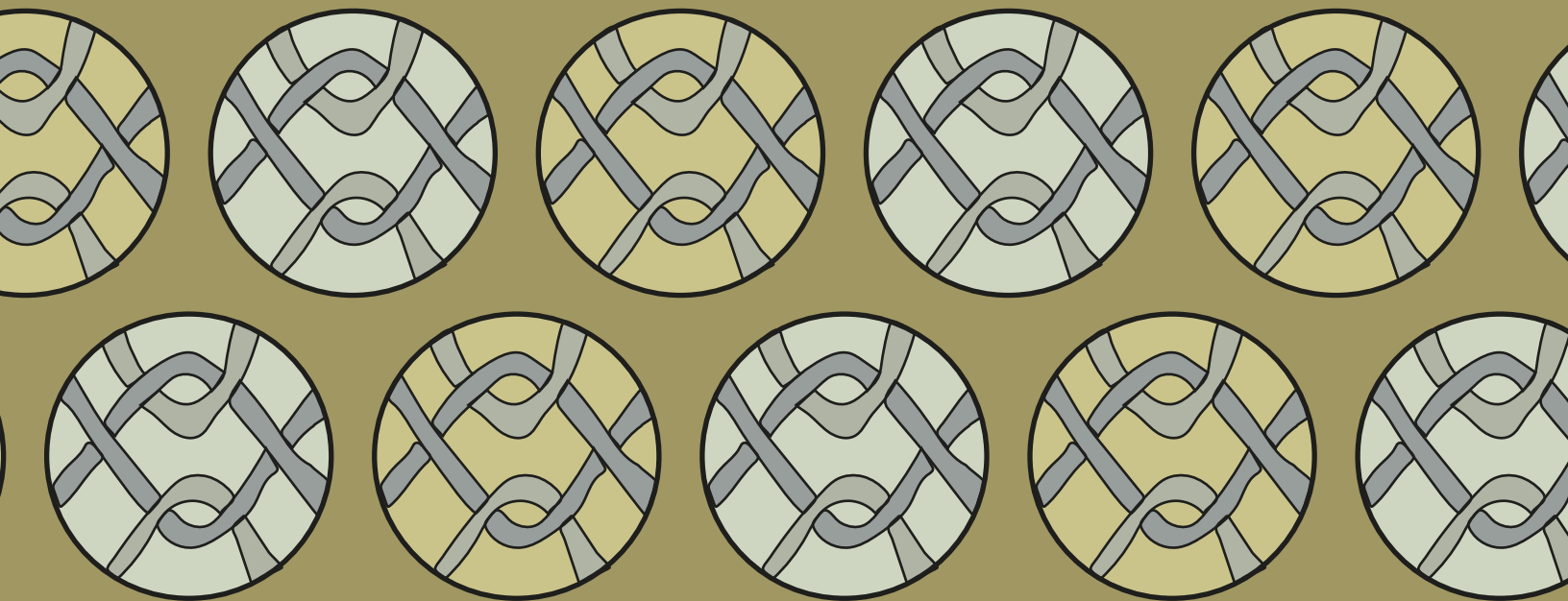
**Capítulo 5.....p. 92**

**Caminando Juntos: Usando prácticas artísticas  
centradas en pueblos indígenas para imaginar  
nuevos futuros**

*Joshua Schwab Cartas, Tania Eréndeni Fuentes Villa,  
Sydney Wreaks, Anissa Peralta*

*Nova Scotia College of Art and Design, Canadá*

# Prólogo



# Prólogo

*Erika Rivera Gutiérrez*

Actualmente la educación en las artes y el diseño afronta un reto determinante: formar a nuevas generaciones de profesionales capaces de dar respuesta a las demandas de un mundo en constante cambio. El presente libro, *Laboratorios de formación: Experiencias educativas en las artes y los diseños* da respuesta a esta necesidad mediante los laboratorios en formación, en donde la concepción del laboratorio se enfoca en escenarios educativos, pedagógicos y epistemológicos que posibilitan la generación de experiencias y procesos de innovación educativa, de integración interdisciplinaria y de diálogo, entre la teoría y la práctica. Además de una aportación significativa al análisis y a la construcción de saberes en el campo del arte y del diseño.

Por lo anterior, la investigación en las artes y el diseño resulta por demás imprescindible, de ahí que los textos aquí reunidos muestran cómo las experiencias formativas pueden concebirse como espacios de investigación, experimentación y reflexión, donde convergen diversas metodologías y perspectivas para atender los desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior en el siglo XXI. En donde, el arte y el diseño actúan como expresiones de los paradigmas sociales, generando planteamientos que dan respuesta de manera adecuada a las exigencias contemporáneas y futuras.

En este sentido, los autores y autoras exponen marcos de análisis y estudios de caso, en donde se visualiza la manera en que las artes y el diseño, articulados desde la investigación, pueden incidir en la formación integral de los estudiantes y en la transformación

de su entorno sociocultural. Además, en los capítulos convergen la transdisciplinariedad, la socioformación y la investigación-creación como ejes fundamentales para la configuración de nuevas rutas pedagógicas, incluso de situar las prácticas educativas en escenarios sociales concretos. Y en donde, las experiencias presentadas destacan la dimensión ética- social de las artes y el diseño, proyectándolos como motores de innovación cultural y de desarrollo sostenible.

Las coordinadoras de esta publicación convocaron para mostrar los resultados de investigación, con el respaldo de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con la intención de propiciar escenarios de debate que coadyuven a la definición de directrices y favorezcan el diálogo respecto a los retos y oportunidades presentes en las artes y el diseño. Al mismo tiempo, guíen el desarrollo formativo de diseñadores y artistas, fortaleciendo una visión integral y orientada a la acción frente a las necesidades de las futuras generaciones.

La obra desarrolla contenidos centrados en diversos factores que inciden en el campo educativo de las artes y el diseño, como las competencias, la innovación, la creatividad, el proceso creativo, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la calidad educativa, la socioformación, el pensamiento artístico, las lenguas y las culturas indígenas, así como su aplicación en la atención de temas prioritarios desde lo cultural, lo social y lo ambiental, que se desarrollan a lo largo de los cinco capítulos.

En el primer capítulo, *Competencias para la innovación en programas educativos de diseño industrial*, la autora María del Pilar Mora Cantellano, analiza la presencia de la innovación y la creatividad como competencias fundamentales en la formación de diseñadores industriales en América Latina. Además de la relevancia social de la innovación y su papel determinante en el perfil de egreso, orientados a fortalecer las propuestas curriculares y consolidar la pertinencia de los programas educativos en el campo del diseño.

En el segundo capítulo, *La socioformación y transdisciplinariedad en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las artes*, cuya autora es Myrna Dalia Rodríguez Vidal, quien plantea la necesidad de replantear los enfoques educativos en la enseñanza del arte en México, ante un contexto global dinámico que exige calidad y pertinencia en todos los niveles formativos. Reconoce que modelos como el conductual, constructivista y funcionalista, no responden de manera adecuada a las necesidades actuales del sistema educativo nacional. Por tanto, propone la socioformación, articulada con la transdisciplinariedad, como enfoques idóneos para la enseñanza de las artes.

En el tercer capítulo, *En el campo de la investigación-creación; el documento escrito, ni narra, ni describe, ni devela*, de Elias Paracelso Xolocotzin Eligio, examina la relevancia de los productos de investigación-creación como generadores de conocimiento aplicado. Se destaca que la producción artística puede considerarse simultáneamente metodología y objeto de investigación, integrando los procesos creativos con la indagación científica.

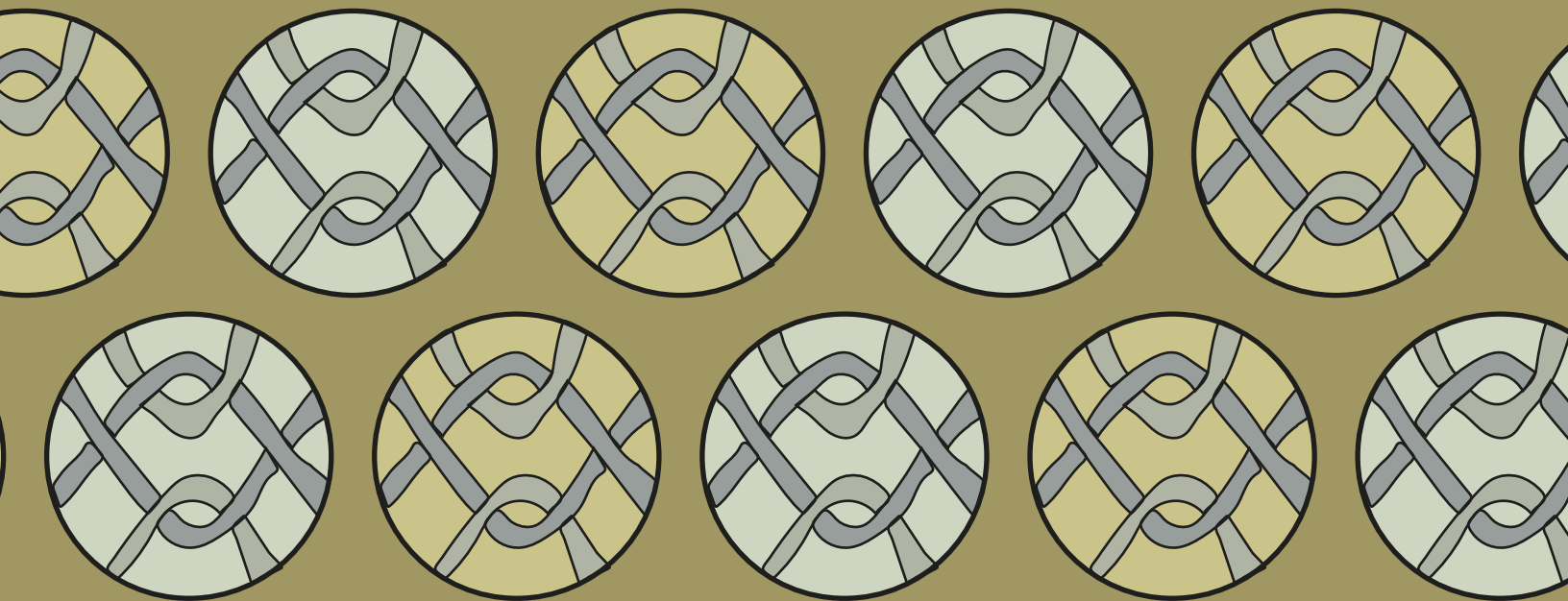
El cuarto capítulo, titulado *Máquinas epistémicas. Una experiencia para la creación de dispositivos artísticos / investigativos*, de Edward Jimeno Guerrero Chinome y Gloria Stella Saenz Gutiérrez, describen la propuesta pedagógica de los Seminarios de Trabajo de Grado I y II de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia), cuyo objetivo es fortalecer la construcción teórico-epistémica, metodológica y creativa de los trabajos de grado. El enfoque del seminario se caracteriza por su naturaleza no lineal ni secuencial, favoreciendo un pensamiento rizomático que estimula la crítica y la exploración de fenómenos desde perspectivas múltiples, en donde se articula la teoría, la práctica y la creatividad, promoviendo la innovación educativa y la reflexión crítica.

En el quinto y último capítulo, denominado *Caminando juntos: Usando prácticas artísticas centradas en pueblos indígenas para imaginar nuevos futuros*, Joshua Schwab Cartas, Tania Eréndeni Fuentes Villa, Sydney Wreaks, y Anissa Peralta desarrollan un estudio que tiene

como objetivo describir Land Connects Us (La Tierra Nos Conecta), un proyecto artístico colaborativo centrado en pueblos indígenas, que utiliza talleres artísticos y culinarios para fomentar la comunidad y fortalecer las relaciones interindígenas. Su objetivo, explorar el significado de “estar juntos en un lugar” y trabajar hacia objetivos y futuros compartidos, articulando la práctica artística con la educación, la cultura y la justicia social. Destacando la diversidad de perspectivas y la colaboración como estrategia metodológica y pedagógica, promoviendo un enfoque inclusivo, holístico e indígena en la creación artística y en la construcción de conocimiento.

Finalmente, este libro intitulado *Laboratorios de formación: Experiencias educativas en las artes y los diseños*, se inscribe en la colección *Tramas Interdisciplinarias: Arte, Diseño y Cultura en Movimiento*, y ofrece como un referente para académicos, investigadores y estudiantes interesados en la reflexión crítica sobre los modelos educativos contemporáneos. Su lectura coadyuvará a reconocer el potencial de los laboratorios de formación como espacios que trascienden lo disciplinar y se consolidan como escenarios de creación, de conocimiento, de interacción social, así como de compromiso con el presente y el futuro de nuestras sociedades.

# Capítulo 1



# Competencias para la Innovación en Programas Educativos de Diseño Industrial

*María del Pilar Alejandra Mora Cantellano*

## Resumen

En los programas educativos de diseño industrial, se identificaron conceptos de innovación y creatividad como factores que han fundamentado la disciplina desde su origen como profesión. En este trabajo se presentan algunos resultados de una investigación descriptiva del tipo correlacional entre algunos programas educativos latinoamericanos que han empleado un enfoque por competencias de la innovación, visualizando los aprendizajes como conductas observables en los egresados para la inserción en el ámbito laboral. Desde un enfoque teórico que subraya la importancia que representa esta competencia para la sociedad, así como desde el factor educativo como factor determinante del perfil de egreso, en las propuestas curriculares, profundizando en el Programa de la Universidad Autónoma del Estado de México, estableciendo algunas conclusiones para retroalimentar los programas educativos.

**Palabras clave:** Perfil de egreso, desarrollo sociocultural, inserción laboral, competencias educativas, innovación

## Introducción

En los programas educativos del diseño industrial, se describe un perfil de egreso que al menos en el ámbito nacional, de acuerdo con la Asociación Mexicana de Instituciones y Escuelas de Diseño Industrial (2017), contempla a la innovación y a la creatividad en forma explícita o implícita, para la generación de proyectos de diseño. Asimismo, el diseño industrial como disciplina desde sus inicios en el siglo pasado, basa su quehacer en la generación de productos innovadores, a través de la conceptualización creativa, sin importar los enfoques o visiones de cada escuela y nación. Desde el funcionalismo, el abordaje semántico o el conceptual, las definiciones contemplan a la innovación como un factor primordial dentro del quehacer de esta disciplina. Como se define en la conceptualización de la profesión que elabora la Organización Mundial del Diseño (2019).

Si bien, el enfoque por competencias presenta su origen en el sistema laboral norteamericano, desde una visión económica para evaluar las capacidades de inserción efectiva en este campo, describiéndose, como modos de comportamiento que algunos actores sociales esgrimen en comparación con otros, conformándose de aptitudes, conocimientos, habilidades psicomotrices, valores individuales y colectivos, así como de rasgos de personalidad.

En México, este enfoque ha sido retroalimentado, desde los postulados de la UNESCO (2018) y de algunos supuestos descritos en la Plan Nacional de Desarrollo (2013) del sexenio pasado, para determinar algunos Programas Curriculares en Instituciones de Educación Superior, que visualizaron los aprendizajes como conductas observables a nivel conceptual, procedimental y actitudinal, con el propósito de ampliar la inserción de los egresados en el ámbito laboral. Situación que se fundamenta en la adquisición de competencias básicas, durante toda la formación anterior al nivel superior, para desarrollar posteriormente las competencias profesionales o específicas.

La innovación, se considera una competencia imprescindible en el perfil de egreso del Programa Educativo de la Licenciatura en Diseño Industrial, ya que permite al profesional establecer propuestas con enfoques divergentes y solucionar problemáticas sociales de cualquier ámbito, preponderando enfoques con responsabilidad social y propuestas para el bienestar y progreso de los grupos, que corresponden con visiones del diseño latinoamericano a partir de los años setenta del siglo pasado. Definiciones basadas en un postulado, el cual, determina que la profesión del diseño se encarga de la conceptualización de objetos y servicios de uso cotidiano.

## Método

Con el propósito de contestar las siguientes preguntas de investigación : ¿Se considera el desarrollo de competencias para la innovación, en los profesionales del diseño, un factor determinante para impactar a la actual sociedad? ¿Está contemplada la competencia de innovación en los Planes de Estudio de diseño industrial?; se describe la importancia del enfoque de competencias en la educación superior y su relación con la rápida modificación de las condiciones económicas y culturales de las sociedades actuales, que impactan las acciones cotidianas y de consumo. Asimismo, se relacionan estos cambios con las tecnologías de la información en las esferas de la producción, la gestión y la distribución de productos, ámbito del desarrollo de los profesionales del diseño.

Así, dada la velocidad de la aplicación y generación del conocimiento en los ámbitos laborales, se describe en este trabajo, como una estrategia del sector educativo, el enfoque por competencias de diversa índole que permitan a los profesionales insertarse con mayor éxito y minimizar la brecha entre los sectores educativos y las expectativas de la sociedad.

De acuerdo con Galdeano y Valiente (2010), las principales razones para emplear este enfoque educativo, son: el establecimiento de estándares para los niveles de desempeño, así como transparentar los tipos de competencias en los perfiles de egreso, delimitar parámetros entre el sector educativo y el laboral, proporcionar mayor sentido a los aprendizajes en relación a la realidad social y minimizar la rápida obsolescencia.

Ya que son, las instituciones educativas, las encargadas de formar a estos profesionales, se destaca la importancia de su compromiso social, para posibilitar el logro de competencias en los estudiantes y responder a los problemas, no sólo del sector productivo sino de todos los ámbitos de la sociedad.

Para fundamentar la problemática en el área del diseño, se describe la importancia de la innovación para esta disciplina, elaborando una comparativa de algunas definiciones del diseño, como algunas aportaciones de Bonsiepe (1978), que se remonta a sus orígenes como licenciatura en México, quien afirmaba que el diseño se relaciona con la innovación, que el acto de diseñar introduce algo nuevo en el mundo ya que, es el tiempo futuro campo del diseño y el pasado no cabe en este acto de diseñar.

La actual definición de la disciplina que es compartida por la mayoría de los profesionales y académicos, es la desarrollada por la Organización Mundial del Diseño “Industrial Design is a strategic problem-solving process that drives innovation, builds business success, and leads to a better quality of life through innovative products, systems, services, and experiences” (2019, pág. 1).

Por último, de acuerdo con estudios realizados por la Asociación Mexicana de Instituciones y Escuelas de Diseño Industrial “DI Integra” (2017), se define que, en la mayoría de los perfiles de egreso de las licenciaturas en México, la innovación es una competencia necesaria para el desarrollo profesional, ya que se concibe al profesional del área, como solucionador de problemas complejos, para la satisfacción de necesidades de un grupo social a través de objetos y servicios innovadores.

Así, en este trabajo, por medio de análisis comparativo de tres programas educativos y sus planteamientos del enfoque del aprendizaje basado en competencias, se destacan algunos lineamientos para el logro de la competencia de innovación en el Plan de Estudios de la licenciatura de diseño industrial de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

Además, de establecer relaciones de la innovación en las definiciones de la disciplina y el enfoque de aprendizaje basado en la adquisición de competencias, que se fundamenta en los conocimientos ya adquiridos por el estudiante, para demostrar sus habilidades, conocimientos y actitudes para la resolución de los problemas a los que se enfrente en cualquier ámbito profesional. Lo anterior toman en cuenta el planteamiento de la UNESCO sobre las competencias, como “La capacidad de un profesional para tomar decisiones, con base en los conocimientos, habilidades y actitudes asociadas a la profesión, para solucionar los problemas complejos que se presenten en el campo de su actividad profesional” (2010, pág. 1), en este proceso intervienen los aspectos cognitivo, psicomotriz y afectivo para abordar las acciones pertinentes. Posibilitando establecer algunas conclusiones.

## Resultados

La historia del diseño industrial pone de manifiesto la importancia del impacto social, que conllevan los artefactos, espacios, productos y servicios que son generados por los diseñadores. Se destaca como William Morris fundador del movimiento de *Arts and Crafts* en Inglaterra afirmó que, el propósito de los diseñadores era “salvar a la sociedad” (Ortiz, 2016, pág. 39) a través de la creación de objetos útiles y acordes a la naturaleza y de forma sustentable, asimismo este autor enfatiza la aportación en este rubro de Víctor Papanek en el siglo pasado, que desarrolla un enfoque social con aportaciones que relacionan al diseño de objetos, con la ética y la responsabilidad

social y el impacto de los productos derivados de su quehacer. Este enfoque, descrito por Bürdek (1994) como la dimensión utópica del diseño, concibe el afán del diseño, por un mundo mejor más bello y digno de vivir.

En el paradigma de la modernidad, la innovación fue un recurso para el desarrollo económico de las empresas y desde este enfoque, el diseño desarrolló en principio, proyectos funcionalistas, aunque existieron algunos con visiones para el desarrollo social. En la actualidad la innovación incorpora este enfoque social, pero no sólo como una función más de los proyectos, sino, de acuerdo con Papanek (1973), son proyectos en un escenario social con un enfoque sustentable, definidos desde la responsabilidad social. Bonsiepe (1978) describe este tipo de proyectos, como una condición que pudiera ser un antecedente de la innovación social. Concepto, que en los últimos años, ha sido abordado por autores como Manzini, quien lo describe como un enfoque para la satisfacción de las necesidades sociales “Social innovation is a process of change emerging from the creative re-combination of existing assets (from social capital to historical heritage, from traditional craftsmanship to accessible advanced technology)” (Manzini, 2013, pág. 57), visión que se hace patente en la actual definición de la disciplina, desarrollada por la WOD, la cual incluye el desarrollo, no sólo de objetos, sino también de servicios, para innovar e insertarse en la sociedad. La siguiente definición del diseño industrial, en este trabajo, se relacionará con las competencias, especialmente las de innovación y creatividad:

Industrial Design is a strategic problem-solving process that drives innovation, builds business success, and leads to a better quality of life through innovative products, systems, services, and experiences. Industrial Design bridges the gap between what is and what's possible. It is a trans-disciplinary profession that harnesses creativity to resolve problems and co-create solutions with the intent of making a product, system, service, experience or a business, better. At its heart, Industrial Design provides a more optimistic way of looking at the future by re-framing problems as opportunities. It links innovation, tech-

nology, research, business, and customers to provide new value and competitive advantage across economic, social, and environmental spheres (World Design Organization, 2019, pág. 1)

De acuerdo con esta definición y como lo expresan Macías y Bri-biescas (2012) la profesión del diseño industrial es una rama de la disciplina del diseño, que se encarga de la producción de objetos y servicios de uso cotidiano, que debe tener siempre presente el impacto que estos productos provocan en la sociedad, explorando las condiciones existentes y las modificaciones causadas por el uso de estos objetos o servicios.

Como una parte intrínseca al proceso del diseño, en cualquiera de sus ramas, se implica al proceso de innovación y en el caso del diseño industrial, en gran medida, tiene la intención de mejorar la productividad industrial y un crecimiento económico, aunque sin dejar de lado las situaciones de progreso social y cultural y del medio ambiente.

Ya que, es desde la idea del progreso social, que se posibilita el desarrollo de políticas educativas que incorporen el concepto de innovación, desde un punto de vista de lo colaborativo que ofrezca soluciones nuevas a los problemas sociales, económicos, culturales y ambientales en una interacción de los actores involucrados en este proceso, este concepto de la innovación, deja un poco de lado la tradicional intervención de los procesos empresariales tradicionales, que no dejan de ser importantes en todos los contextos sociales, pero se trata de una aproximación distinta (Zárate, España, & Ballesteros, 2014).

La definición de innovación que se emplea en este trabajo es la que describe el Departamento Nacional de Planeación (DNP) de Colombia que, en un sentido amplio, se entiende como:

“la capacidad y el proceso de generación, transferencia y aplicación del conocimiento científico y/o empírico, dentro y fuera del ámbito del mercado, que incremente la productividad o la efectividad de una comunidad, organización o empresa en for-

ma sostenible, permitiéndole alcanzar sus objetivos, satisfacer sus necesidades o incrementar su bienestar” (2013, citado por Zarate, 2014, pág. 5)

Es decir, la innovación crea valor a partir del conocimiento, generando externalidades positivas de carácter económico y social. Cuando, a la definición tradicional de innovación desarrollada en el siglo pasado, se le incorpora no sólo el beneficio económico sino el social, en esta idea del progreso o bienestar, se establecen relaciones de colaboración y participación de todos los actores involucrados en las acciones para la innovación, desde la visión de lo social que se define a continuación:

Si entendemos “lo social” como el espacio generado por y para la convivencia de personas y grupos, nos referimos fundamentalmente a problemas y oportunidades de relaciones que son económicas, sociales, políticas o culturales. Cuando tales relaciones no funcionan adecuadamente hay espacio para pensar en nuevas ideas, básicamente involucrando a cuatro actores clave: la comunidad, el Estado, el sector privado y el sector no estatal sin ánimo de lucro. Por lo tanto, es distintivo de la IS [Innovación Social] que parta de iniciativas que emergen desde las organizaciones de la sociedad civil, del sector social y la política pública entre otras. (Zárate, España, & Ballesteros, 2014, pág. 6)

De acuerdo con estos autores, al referirnos al sector no estatal sin fines de lucro, podemos involucrar a las instituciones educativas, que tienen como un propósito ineludible, sobre todo en el caso de las universidades públicas en México, la satisfacción de las necesidades sociales de su entorno local, nacional e internacional, contemplado dentro de sus planes de desarrollo. Para el caso de los programas educativos en la disciplina del diseño industrial, tema principal de este trabajo, se describe un perfil de la siguiente forma:

...se diseñan espacios formativos que sobrepasan las posibilidades del aula y proponen a la comunidad educativa hacia los escenarios alternativos que convocan reflexiones críticas, creativas y propositivas sobre la producción de diseño industrial...estas

reflexiones se correlacionan con escenarios sociales significativos para el Diseño Industrial en la actualidad: espacios públicos; espacios interactivos de información, instituciones culturales; espacios de producción industrial, manufacturera o artesanal; espacios empresariales; espacios habitados por comunidades locales quienes promueven proyectos de emprendimiento o por comunidades en situación de vulnerabilidad (PEPA, 2013, citado en Zárate, España y Ballesteros, 2014, pág. 8).

Para responder a este reto, las profesiones del diseño han propuesto enfocar sus métodos educativos, desde el desarrollo de competencias profesionales y cambiar su paradigma de educar para la manufactura de productos y ampliar el campo, al desarrollo de proyectos de diseño, abarcar la gestión, la mercadotecnia y el impacto social y cultural. Así como, estar al corriente de las innovaciones que se realicen en el campo que se desarrolla, desde los aspectos tecnológicos, de invención, de procesos y de metodologías de la disciplina.

También, es importante destacar los beneficios, que se identifican en los métodos del aprendizaje por competencias, que en el diseño potencializan la adquisición de las capacidades para abordar problemas complejos y para actuar en nuevas situaciones (Zárate, España, & Ballesteros, 2014).

Es relevante mencionar, que este enfoque de competencias se originó en Estados Unidos de Norteamérica, para atender a un sistema económico que ha preponderado la correspondencia de los programas educativos con los campos laborales, iniciándose con el enfoque racionalista, empleándose como un mecanismo de evaluación que incorporó varios factores sociales. Aunque, actualmente de acuerdo con Haddad, 2007 referido por Macías y Bribiescas, 2012) las competencias también son consideradas como modos o estilos de comportamiento que algunos individuos esgrimen mejor que otros, además de ser observables e inclusive medibles en determinados contextos. Y se componen de aptitudes, conocimientos, rasgos de personalidad, valores individuales y colectivos, así como habilidades psicomotrices. A continuación, se desglosan algunas definiciones de diversos autores:

Las competencias son una característica particular de un empleado, la cual resulta efectivo en su máximo desempeño de su trabajo (Boyatzis, 1982). Asimismo, Seal, Boyatzis y Bailey, 2006 definen competencia como una capacidad o habilidad que lleva a un resultado exitoso. Esto se debe a la conducta o comportamiento apropiado usado efectivamente en la situación y tiempo para cumplir el resultado o meta trazado. Spencer y Spencer (1993) consideran que es una característica subyacente de un individuo, que esta causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo, definido en términos de un criterio. (Macias & Bribiescas, 2012, pág. 27).

Según estos autores, la competencia no es solo una acción observable y medible es una capacidad de reflexión y de creatividad que pone en juego una serie de mecanismos cognitivos y de valores que posibilitan la construcción de modelos para la resolución de problemas o de propuestas de innovación que respaldan acciones, que los modelos educativos han planteado, como el saber hacer en situaciones cotidianas. (Macias & Bribiescas, 2012).

De acuerdo con Jiménez (2018), se destaca que, en los actuales planteamientos del modelo educativo por competencias, se tiene el propósito de elevar la pertinencia de los perfiles de egreso con las condiciones del entorno profesional y en concordancia con las propuestas de la UNESCO (2018) y del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, por los que, las instituciones educativas se vieron requeridas a proporcionar una educación relacionada con el contexto profesional en cada sociedad, visualizando los aprendizajes como conductas observables a nivel conceptual, procedimental y actitudinal que permitan a los egresados realizar acciones reflexivas y prácticas, tomando decisiones de tipo personal, social y profesionales en forma integral con las áreas cognoscitiva, afectiva y psicomotora.

De igual modo, esta autora, describe como se establece esta propuesta, a través de una malla curricular por niveles y tipos de competencias dividiéndolas en genéricas o transversales que posibilitarían al estudiante a insertarse en la sociedad, además de las

específicas que están ligadas al perfil profesional para dirigirse a ámbitos laborales específicos. Las primeras competencias posibilitan vincular a la institución con la sociedad y promover una visión transdisciplinaria para abordar los problemas en forma integral y visualizar en forma crítica las situaciones del mundo actual y el quehacer humano en su entorno. De acuerdo con el Proyecto Tuning de América Latina (Tuning América Latina, 2019), las competencias transversales para la educación superior se contabilizaron en 27 y según Jiménez (2018) se clasificaron en los tres rubros siguientes:

- Instrumentales: como las capacidades, habilidades y destrezas para la comunicación oral, escrita y visual y la gestión de la información, Así como la capacidad de análisis y síntesis, la de creatividad e investigativa.
- Interpersonales, son las que permiten la cooperación y la interacción social como el trabajo en equipo la valoración y el respeto a la diversidad y el trabajo en contextos diversos.
- Sistémicas, el cómo valorar la interacción de las partes con el todo, la capacidad de elaborar proyectos, establecer compromisos éticos y de calidad y la resolución de problemas en forma innovadora.

Para adquirir estas competencias, el rol tradicional de los estudiantes y los docentes ha de ser modificado y basarse en la resolución de problemas y proyectos relacionados con la realidad de cada contexto fomentando el proceso reflexivo de las acciones. El estudiante debe aprender a aprender y evaluar su desempeño y desarrollo en los tres ámbitos descritos (Jiménez, 2018)

De acuerdo con esta clasificación, la innovación se describe por esta autora, como una competencia sistémica y requiere de las instrumentales como la investigativa y la creativa para poder desarrollarse y alcanzar los resultados requeridos dentro de un contexto.

Para lograr la adquisición de estas competencias de acuerdo con Tobón (2009, citado por Jiménez, 2018) el aprendizaje debe estructurarse en cuatro niveles desde la formación, el desarrollo, la adquisición y la construcción. Para lograrlo se requiere de un fuerte

compromiso de los docentes y los estudiantes, ya que los primeros deberán estructurar los procesos de enseñanza-aprendizaje para llegar este nivel de construcción de manera que se puedan lograr las competencias. La autora destaca algunos métodos de enseñanza que promueven esta adquisición y posibilitan una mejor inserción laboral, como el desarrollo de proyectos y el de la resolución de problemas y el análisis de casos privilegiando el aprendizaje activo y las situaciones reales y adecuadas a los campos profesionales.

De acuerdo con lo descrito, la innovación se destaca, en este trabajo, por su característica para mantener una apertura a los descubrimientos y la capacidad de transformación de los contextos, desde el cambio de paradigma en el que el estudiante aprende y se modifica a sí mismo. Lo anterior se privilegia, al solucionar problemas con una enseñanza situada y al desarrollar proyectos vinculados con la realidad.

La estructura de un Plan de Estudios de nivel profesional, con este enfoque, debe basarse en las competencias básicas, que son aquellas que proporcionan los elementos para convivir en sociedad y les posibilitan a los individuos la adaptación a su entorno tanto social, natural y desde luego profesional, en un proceso continuo a lo largo de la enseñanza formal e informal: Dentro del sistema educativo, se pretende que las competencias se desarrollen en los estudiantes, desde la educación primaria hasta el bachillerato y proporcionen los elementos para integrarse como ciudadanos y afrontar las condiciones de una vida adulta en sociedad y en el Proyecto Educativo Tuning, 2003, citado en Galdeano y Valiente, 2010) se definen de la siguiente manera:

Competencia en comunicación lingüística tanto oral como verbal o cualquier medio de expresión; en competencia para el razonamiento matemático; competencia para la interacción con el mundo o el entorno, así como en el contexto social de acuerdo con los valores y derechos humanos. También, se debe conformar la competencia cultural y artística y desde luego la competencia para aprender, así como para, determinar la toma de decisiones y las responsabili-

dades personales y colectivas. Destacando que, si bien para efectos de estudio, las competencias se dividen, la adquisición de unas depende de las otras y se encuentran relacionadas en una integración compleja.

Para el nivel profesional, se suman las competencias genéricas, como las características que debe tener un egresado de cualquier profesión y que son cimiento para el logro de las específicas de cada campo. Estas últimas, se derivan de los roles profesionales, de acuerdo al contexto social y se establecen por bloques de formación en los estudios profesionales, también descritas como disciplinas académicas, de acuerdo con Galdeano & Valiente (2010), se definen como las aprendidas durante la estancia de los estudiantes en las instituciones educativas de estudios superiores que le permitirán insertarse en los campos profesionales respectivos.

Para el caso de las competencias, en programas educativos del área del diseño, se ha seguido en forma general el modelo descrito para el nivel profesional, con algunos énfasis en áreas como la innovación y la proyectación. Como ejemplo, se identifica el caso del Programa de Educación del Diseño de la universidad de Chile, basado en competencias, descrito por Macias y Bribiescas, (2012) que definió tres etapas para su conformación:

- Identificación de las competencias de la profesión empleando diversas fuentes de otros programas educativos relevantes a nivel internacional.
- Determinación de definiciones y conceptos de competencias, así como sus orientaciones y los ámbitos que la educación superior requiere y como se describen empleando el modelo francés del “saber, saber hacer y saber ser”
- Definición del perfil profesional en cada una de las áreas, en el caso del Saber se enlistan los referentes a los conocimientos, en el Hacer se refiere a las destrezas o habilidades ya sean intelectuales o psicomotrices; y en el Ser lo referente al campo afectivo como las disposiciones conductuales y los valores (Macias & Bribiescas, 2012, pág. 28).

Para efectuar un análisis de programas y destacar las competencias para la innovación dentro de los perfiles profesionales, especialmente para el diseñador industrial en Latinoamérica, se presenta una tabla comparativa que hace notar similitudes y diferencias y en las propuestas educativas:

**Tabla 1.**

*Comparativa de competencias en proyectos educativos.*

Programas o proyectos educativos	1. Proyecto Tuning (Benetone, y otros, 2007) 51 competencias	2. Modelo educativo de la Pontificia Universidad Católica de Chile Macias y Bribiescas (2012), diseño industrial 31 competencias	3. Propuesta curricular de diseño industrial en la Universidad Autónoma del Estado de México (2015) 61 competencias
Descripción	El proyecto Tuning ha diseñado una metodología para la comprensión del currículo profesional y para hacerlo comparable a través de resultados del aprendizaje por competencias.	Proyecto académico de la formación de profesionales y técnicos altamente capacitados en la disciplina de diseño industrial.	Formar profesionales con un alto sentido humanista, ético y estético, para diseñar objetos, procesos, servicios y sistemas; en forma multidisciplinaria, innovadora y eficiente, enriqueciendo los diversos entornos natural y social, cultural.
Tipos de competencias	1) competencias genéricas 2) competencias específicas de las áreas temáticas (habilidades, conocimientos y contenido)	1) competencias genéricas 2) competencias específicas de las áreas temáticas (habilidades, conocimientos y contenido)	1) competencias genéricas 2) competencias específicas de las áreas temáticas (habilidades, conocimientos y contenido)
Competencias genéricas	Treinta competencias genéricas derivadas de las categorías: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Ocho en el área de procesos de aprendizaje, Cuatro en Valores sociales; Cinco en contexto tecnológico e internacional y seis en habilidades interpersonales	9 competencias en el Área del Saber (Conocimiento) 29% 16 competencias Área del saber hacer (habilidades y destrezas intelectuales y físicas 52% 6 competencias del Área del Saber Ser (Afectiva) 19%	Áreas de: Conocimientos para el aprendizaje Conocimientos académicos vinculados al Diseño Industrial Conocimientos vinculados al entorno laboral Intelectuales De comunicación Interpersonales De organización Manuales Procedimentales Para el ejercicio profesional Para el desarrollo personal

Programas o proyectos educativos	1. Proyecto Tuning (Beneitone, y otros, 2007) 51 competencias	2. Modelo educativo de la Pontificia Universidad Católica de Chile Macias y Bribiescas (2012), diseño industrial 31 competencias	3. Propuesta curricular de diseño industrial en la Universidad Autónoma del Estado de México (2015) 61 competencias
Competencias específicas como fundamentales para la descripción del profesional.	En el área de arquitectura que es el rubro más similar al diseño industrial se plantearon 21 competencias agrupadas en: Destreza para proyectar obras habilidad de percibir el espacio Capacidad imaginativa y creativa e innovadora en el proceso de diseño Capacidad de definir tecnología y sistemas constructivos Capacidad de formular ideas y de transformarlas Capacidad de desarrollar proyectos Dominio de los medios y herramientas de comunicación	Trece competencias 1. Tres competencias sobre desarrollo de productos y aspectos legales y de producción 2. Ocho competencias de resolución de problemas de diseño, metodologías y de propuestas de la innovación 3. Dos competencias adaptación a entornos del diseño y valorar la pertenencia al campo profesional	Analizar los aspectos socioculturales de los diferentes contextos. Definir los lineamientos que fundamentaran las propuestas de diseño. Aplicar principios multidisciplinarios en la formulación y desarrollo de propuestas de diseño. Adquirir habilidades que permitan el desarrollo creativo. Eficientar materialización de las propuestas de diseño. Gestionar los recursos físicos, materiales, humanos, técnicos, financieros y mercadológicos para la inserción de la propuesta en la sociedad. Fomentar los valores morales, éticos, humanos y estéticos Impulsar los principios de justicia social, humanismo y democracia Considerar metodologías de investigación social para el análisis del objeto de estudio Aplicar métodos de diseño en la elaboración de proyectos
Competencias relacionadas con la innovación	<b>Capacidad para resolver con creatividad</b> las demandas del hábitat humano Capacidad para integrar equipos para desarrollar técnicas de intervención social Capacidad para proyectar e intervenir en el patrimonio Capacidad para desarrollar proyectos que garanticen un desarrollo sostenible y sustentable	Conocimiento de organización para generar nuevas empresas Capacidad para resolver problemas de diseño <b>Capacidad para la innovación</b> Investigar y experimentar materiales nuevos	Diseña y elabora proyectos Adquirirá habilidades que permitan <b>el desarrollo creativo</b> . Gestionar los recursos para los proyectos

Si bien, en los tres proyectos se menciona la innovación o la creatividad, solo en el de la universidad chilena se configura como competencia específica para la innovación en forma explícita, aunque sólo relacionada con los nuevos materiales. En ninguno de los tres casos, se explicita para el cumplimiento del perfil profesional en cada una de las áreas, y tal como se ha descrito, es una competencia imprescindible para enfrentar los cambios que la sociedad presenta y que posibilitaría a los profesionales adaptarse a los desafíos de la tecnología actual. Por lo que, se sugiere preponderar las competencias relacionadas con el desarrollo de proyectos en todos los ámbitos de la competitividad actual de las empresas y de las acciones sociales para el progreso, lo cual sugiere incorporar o explicitar un mayor desarrollo de competencias creativas y de innovación en lo económico, en lo tecnológico, en lo social y en lo cultural.

Al establecer estas comparaciones, se pone de manifiesto en la Propuesta Curricular de Diseño Industrial de la UAEM, la falta de claridad en la exposición de la competencia de innovación. Aunque si se puede inferir en la definición de los objetivos del área de diseño industrial. Así entonces, se sugiere desarrollar un esquema que atienda esta carencia dentro del cuadro de complejidad descrito en el curriculum de este programa (2015, pág. 119), que define el aprendizaje por nivel de complejidad y dificultad de los proyectos desarrollados en esta área en cada uno de los semestres del primero al décimo, que conforman el programa completo, tal como se describe a continuación:

1. Capacidad para innovar en la aplicación de los fundamentos para la configuración de objetos de diseño
2. Capacidad para innovar en la elaboración de conceptos para el diseño de objetos simples
3. Capacidad para innovar en la aplicación tecnológica en el diseño de objetos complejos
4. Capacidad para innovar en la producción de objetos
5. Capacidad para innovar en la relación ergonómica del diseño de productos especializados

6. Capacidad para innovar en los aspectos socioeconómicos para el diseño de familia de productos
7. Capacidad para innovar a través de los aspectos estético-semióticos en el diseño de productos sistémicos
8. Capacidad para innovar a través de los aspectos socioculturales en el diseño de proyectos de diseño industrial.
9. Capacidad de innovación en los procesos de investigación para el desarrollo de proyectos de diseño industrial
10. Capacidad de innovación en los procesos de evaluación de proyectos de diseño industrial

## Conclusiones

Las competencias de los profesionales del diseño, se contemplan distribuidas en áreas cognitivas, de habilidades y destrezas, asimismo en todos los perfiles de egreso (Asociación Mexicana de Instituciones y Escuelas de Diseño Industrial “ Di Integra”, 2017) se menciona las capacidades del profesional para proyectar, que significa ir hacia el futuro en opciones no existentes, por lo cual, está implícita lo nuevo, situación que al relacionarse con el objetivo de satisfacer una necesidad social, incorpora el concepto de innovación descrito. Por lo anterior es importante incorporar de forma explícita la competencia para la innovación en cada una de las áreas del Plan de estudios de la licenciatura en diseño industrial de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la UAEM, que es el caso de estudio, que nos ocupa en este trabajo.

Así, se considera que al emplear el cuadro de complejidad como una guía para cada uno de los programas semestrales, se hará patente la importancia de facilitar la adquisición de esta competencia, tanto para los docentes, como para los futuros egresados, dado que el programa aun se encuentra vigente.

Condición que ofrece una ventaja para el cumplimiento del perfil de egreso y de las posibilidades de insertarse en el ámbito laboral, con mayor éxito, acortando la brecha tecnológica entre la universidad y la empresa, además de mejorar la pertinencia de los proyectos que se inserten en los ámbitos de la sociedad.

## Referencias

- Asociación Mexicana de Instituciones y Escuelas de Diseño Industrial. (2017). *Análisis de perfiles y competencias del diseño industrial*. Manuscrito inédito. Universidad de Guadalajara. México.
- Beneitone, Esqueteni, González, Maletá, Siufi, & Wagenaar. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bonsiepe, G. (1978). *Teoría y Práctica de diseño industrial*. Barcelona: G Gilli.
- Bürdek, B. (1994). *Diseño, Historia, Teoría y Práctica del Diseño Industrial*. México: G Gilli.
- Galdeano, C., & Valiente, A. (2010). *Competencias profesionales*. Recuperado el 30 de Abril de 2019, de <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-893X2010000100004&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2010000100004&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 0187-893X.
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* (1 ed.). México: Gobierno de la República.
- Jiménez, Y. (2018). ¿Cómo desarrollar competencias de creatividad e innovación en la educación superior? Caso: carreras de ingeniería del Instituto Politécnico Nacional. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 1-21.
- Macías, L., & Bribiescas, F. (2012). Las competencias del diseñador industrial en el ámbito manufacturero en Ciudad Juárez. *Noésis, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 28-41.
- Manzini, E. (2013). Making Things Happen: Social innovation and Design. *Design Issues Massachusetts Institute of Technology*, 57-66.
- Ortiz, J. C. (2016). Innovación social y diseño, una propuesta metodológica. En D. Bedolla, A. Caballero, L. Rodríguez, & N. Morales, *Las facetas de la Evaluación del diseño* (págs. 38-49). México: Universidad Autónoma Metropolitana. Cuajimalpa.

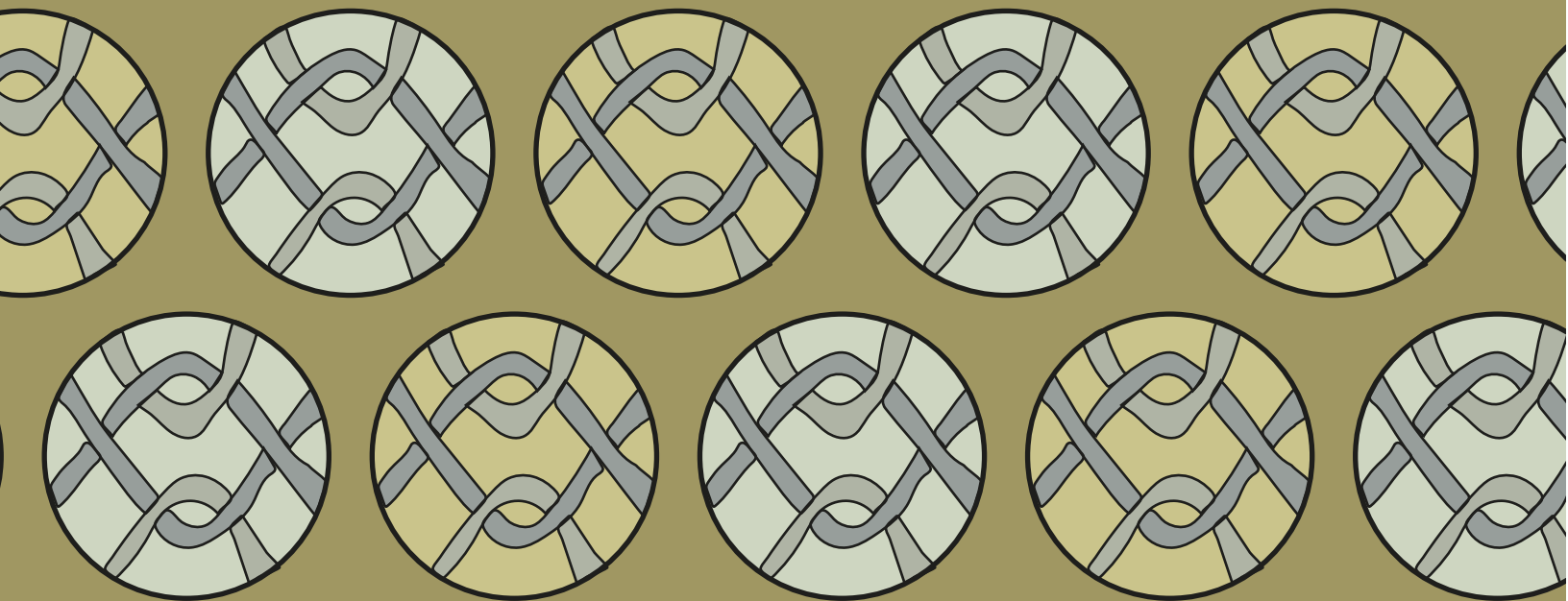
- Papanek, V. (1973). *Design for the Real World*. London–New York: Bantam/ Phanteon.
- Tuning América Latina. (2019). *Tuning América Latina 2011–2013 Innovación Educativa y Social*. Obtenido de [www.tuningal.org/es/competencias](http://www.tuningal.org/es/competencias)
- UNESCO. (2018). *UNESCO*. Obtenido de <https://es.unesco.org/themes/competencias-trabajo-y-vida>
- Universidad Autónoma del Estado de México. Facultad de Arquitectura y Diseño. (2015). *Licenciatura en Diseño Industrial. Proyecto Curricular*. Toluca: UAEM.
- World Design Organization. (2019). *World Design Organization*. Recuperado el 20 de mayo de 2019, de <https://wdo.org/about/definition/>
- Zárate, J., España, J. M., & Ballesteros, S. (2014). Políticas de innovación social y diseño. Entretejido que construye la proyección social de la Academia. *Revista Arte & Diseño, Facultad de Arquitectura Arte y Diseño Universidad Autónoma de Baranquilla*. issn1692–8555. Vol12No.1, 5–13.



**Atribución-No Comercial-Sin Derivadas**  
Permite a otros solo descargar la obra y compartirla con otros siempre y cuando se otorgue el crédito del autor correspondiente y de la publicación; no se permite cambiarlo de forma alguna ni usarlo comercialmente.

*Cada texto refleja la voz y perspectiva de su autor o autora, responsable de su contenido, así como de los ajustes y revisiones que dan forma final a su obra.*

# Capítulo 2



# La socioformación y transdisciplinariedad en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las artes

*Myrna Dalia Rodríguez Vidal*

## Introducción

La sociedad actual está constituida por un sistema global, y por un dinamismo constante el cual desde el aspecto educativo está interconectado y conectado de saberes, por ello se requieren de escenarios educativos en donde se propicie la calidad educativa en todos los niveles y disciplinas.

La enseñanza del arte tiene su tradición, sin embargo, las nuevas realidades y necesidades están generando profundos procesos de cambio en la enseñanza y aprendizaje bajo este aspecto el docente es clave de estas transformaciones educativas que los nuevos contextos exigen.

En distintos momentos en México se han adoptado diferentes enfoques educativos como el conductual, el constructivista y funcionalista (Tobón S., 2010); que ha decir de estos, surgen en contextos distintos a nuestro país, razón por la cual no remedian las necesidades educativas de nuestro sistema escolar; no de nuestros tiempos y contextos actuales. Es por ello, que surge la propuesta de la socioformación como un enfoque adecuado para llevar a la prác-

tica en México, junto con la perspectiva de la transdisciplinariedad en la enseñanza de las artes, dirigida específicamente a las y los docentes de estas disciplinas, ya que ellos y ellas deben de reflejar lo aprendido en su formación disciplinar, sumando su experiencia profesional.

La socioformación se enfoca en integrar diversas disciplinas y áreas del conocimiento para abordar temas o problemas desde múltiples perspectivas, lo cual se relaciona directamente con la transdisciplinariedad. El aplicar este enfoque a la enseñanza de las artes, coadyuba a obtener resultados conformes a las necesidades de nuestro contexto, adicionalmente genera procesos de enseñanza y aprendizaje enriquecedores y dentro de los procesos creativos resultan ser holísticos.

La transdisciplinariedad en la enseñanza y aprendizaje de las artes, permite explorar el arte desde distintos ángulos y establecer conexiones con otras áreas del conocimiento que por naturaleza se da dentro de las disciplinas artísticas, y con ello promueve un aprendizaje significativo; a su vez, fomenta la creatividad, la reflexión crítica y la colaboración entre las y los estudiantes; de esta forma, los procesos de aprendizaje desde la socioformación y la transdisciplinariedad en la enseñanza de las artes implica adquirir habilidades disciplinarias y pedagógicas esenciales para una enseñanza efectiva, comprender los procesos de aprendizaje, adaptar las estrategias de enseñanza según las necesidades individuales; así como la aplicación de métodos apropiados para el desarrollo de habilidades y competencias artísticas, además de promover la transformación social aprovechando el talento de los y las estudiantes; todo ello, respaldado por una evaluación integral que considere el progreso y la retroalimentación constructiva para el crecimiento artístico de los estudiantes.

## Fundamento teórico

La formación integral y competente de profesionales para la enseñanza de las artes, es algo fundamental para garantizar la calidad educativa del arte y la producción del arte futuro, así como la creación de público necesarios para el consumo del arte.

Dicha educación implica el desarrollo de habilidades técnicas y artísticas sólidas en el campo artístico específico del arte que se va a enseñar, es decir, una formación disciplinar que incluya un profundo conocimiento de las técnicas, estilos, métodos y corrientes artísticas; así como la capacidad de aplicar este conocimiento teórico a la práctica y de la práctica a la teoría; lo que implica desarrollar una educación estética, somática, visual y auditiva, así como la contextualización histórica de las diferentes formas de expresión del arte.

El proceso de enseñanza del arte desde el enfoque socioformativo implica interdisciplinariedad, puesto que, todas las áreas de estudio que intervienen resultan tener una relación con el aprendizaje, el cual ayuda a descubrir o desarrollar el talento para expresar las emociones y sensibilidad; el arte no puede ser visto desde un enfoque estrictamente unidisciplinario.

El hablar de la formación de personas competentes para la enseñanza de las artes implica adquirir no solamente conocimientos artísticos, sino también, habilidades pedagógicas necesarias para enseñar de manera trascendental, lo cual implica comprender los procesos de aprendizaje, para adaptar las estrategias de enseñanza a las necesidades individuales y grupales, utilizando métodos pedagógicos apropiados para fomentar el desarrollo de habilidades y competencias artísticas en los y las alumnas, poniendo hincapié en la evaluar del proceso de cada estudiante; así como proporcionar de manera constante retroalimentación para el crecimiento artístico, así como conceptual, procedimental y actitudinal, lo anterior expresa que la enseñanza de las artes debe

ser holística, abarcando tanto los aspectos técnicos y artísticos, así como pedagógicos; es decir, una combinación de estudios teóricos y prácticos disciplinares.

Es importante destacar que la formación profesional para la enseñanza de las artes debe de estar alineado a un proyecto de vida ético, debe de contribuir al tejido social, no solo se basa en el conocimiento y las habilidades técnicas y artísticas, sino, también en la pasión y el compromiso por el arte y la educación. De este modo, resultan ser que los personajes que influyen inspiran y motivan a los estudiantes son los maestros y las maestras que imparten las disciplinas de las artes; ellos y ellas ayudan a que el aprendiz desarrolle su creatividad a través de expresiones artísticas desde su práctica docente, esta particularidad hace la diferencia de los otros enfoques educativos, el quehacer con situaciones en el contexto real. Desde esta perspectiva las artes y sus teorías en la enseñanza es fundamental para el desarrollo integral de los y las estudiantes dentro del sistema educativo.

Las disciplinas artísticas resultan ser piezas angulares en la educación para lograr un desarrollo holístico del individuo; puesto que, promueven la metacognición y cambios en la forma de percibir y pensar en el proceso de la generación de conocimientos, aspectos que no solo en la educación formal se necesita, sino también en la informal, debido a que a partir de las artes se pueden desarrollar competencias para la vida, las cuales tienen resonancia en el contexto social, cultural e indudablemente el artístico, lo anterior, nos llevará a concientizar que el proceso enseñanza – aprendizaje en las artes lleva una actividad cognitiva, crítica y creativa y el enfoque socioformativo promueve el “pensamiento crítico, creativo y autorregulado” (Martínez, 2021), necesarios para el arte.

El enfoque socioformativo orientado a la enseñanza de las artes modifica la práctica docente, debido a que pone en relieve los valores, así como el desarrollo de competencias pedagógicas, productivas e investigativas conducidas hacia la participación socioafectiva promoviendo la metacognición y las competencias socioemocionales para una formación integral del individuo.

Por lo anterior, surge el siguiente cuestionamiento, ¿cuáles serían los procesos de enseñanza para el aprendizaje de las artes?, dicha cuestión deberá ser respondida desde la reflexión que el contexto del arte en la sociedad existente nos presenta y nos exige una reconstrucción de una argumentación más sólida desde una visión de valorizar la significación del arte en la sociedad; es así que “el arte es una necesidad primaria y representa una posibilidad de redimir al hombre del acelerado proceso de deshumanización que vive en la sociedad actual” (Palacios, 2006); de ahí, la importancia de evidenciar los procesos de aprendizaje en la enseñanza de las artes, desde la socioformación y la transdisciplinariedad.

## Enfoque metodológico

En la práctica actual las artes han asumido diferentes orientaciones, sentidos, propósitos y finalidades dentro de la educación, en algunos casos en el diseño curricular las han colocado en el área central de la enseñanza – aprendizaje; considerando todos los beneficios que trae consigo la expresión, apreciación y contextualización de las artes; sin embargo, en otros escenarios han quedado solo en el ocio o entretenimiento, olvidándose que son áreas que apoyan a otras asignaturas del currículum escolar, de este modo, es importante mencionar que a partir de las artes los seres humanos desarrollan un pensamiento autónomo, crítico y creativo que les es útil para la vida.

Desde la visión escolar según la teoría de H. Read, “acercarles los lenguajes de las disciplinas artísticas a los individuos permiten nuevos y distintos modos de comunicación y expresión, desarrollando las competencias individuales interrelacionadas con lo social, a través de la sensibilización, la experimentación, la imaginación y la creatividad” (1955), además este autor desarrolló una línea de educación por el arte que rescata precisamente dos dimensiones: la percepción estética interpersonal y la creación artística intrapersonal; la cual esta propuesta, pensando en todos los individuos, las

cuales son indispensable para los procesos de aprendizaje en la enseñanza de las artes.

Ahora bien, “el enfoque socioformación propone la pedagogía de manera holística, retoma el modelo por competencias, considerando otros ejes”, (Tobón S., 2010); como es el caso del desarrollo de pensamiento complejo planteado anteriormente por E. Morín; así como la aplicación de los conocimientos en la solución de situaciones dentro de un contexto determinado, es decir, aborda el enfoque por competencias de manera sistémica, plantea claramente el progreso general del individuo, para afrontar a la sociedad del conocimiento a través de proyectos de vida ética (Acosta et al., 2017).

La socioformación se enmarca en los retos del desarrollo sostenible entorno a la colaboración y transdisciplinariedad, orientando a la formación integral; aspectos que está dentro de una educación de calidad, lo que implica formar ciudadanos que contribuyan al desarrollo sostenible (Gerardo, 2019). A partir de este punto de vista, la educación de calidad y el arte resultan ser ejes de acción para circular hacia la sostenibilidad, dicho de otra manera, es establecer un proceso de formación de personas con visión holística (Aliaga-Pacora, 2020).

La principal aportación de la socioformación radica en poner en práctica los conocimientos adquiridos en situaciones reales (S., G. L., S. J., & V. J. Tobón, 2015), mediante el fomento del pensamiento complejo para resolver los problemas de manera eficaz y precisa. E. Moran menciona que es importante cambiar la forma de pensar, ya que se hace de manera fragmentada y reduccionista; por ello propone poner en práctica el paradigma de la complejidad (Barberousse, 2008), como medio para enfrentar las distintas dimensiones y realidades. La socioformación propone ver la enseñanza – aprendizaje de manera holística, a partir del pensamiento complejo considerando lo propuesto con anterioridad por Moran.

Ahora bien, en lo que respecta a la evaluación Espinoza menciona: “la práctica evaluativa es complicada y debe ser vista como parte del proceso formativo y no solo como la vía de obtención de

una certificación final” (2022, p. 123), debe de “dejar de responder al modelo que por décadas ha estado encasillado en dar un valor numérico, que atiende sólo a la acumulación de saberes y que considera únicamente el resultado final del proceso” (Rodríguez, 2022, p. 14).

La evaluación implica lograr el desarrollo de competencias previstas, así como promover el desempeño de los y las estudiantes, lo cual se plantea desde el trabajo colaborativo, este último es indispensable fomentar en el contexto actual, los cuales respondieron a necesidades y retos particulares, de este modo:

Dentro de las particularidades que presenta el enfoque socioformativo está el dar respuesta a necesidades y características del momento actual, lo cual no desvaloriza la contribución del conductismo, constructivismo, funcionalismo. (Rodríguez, 2017, p. 4)

La socioformación retoma algunos aspectos que son pertinentes para el contexto actual y de las artes, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, Rodríguez Vidal, menciona que:

Que entre los planteamientos es enseñar a los individuos a enfrentar la sociedad basada en el conocimiento; esto se logra adaptando las necesidades al contexto, fomentando el aprendizaje autónomo a través del descubrimiento, promoviendo el trabajo colaborativo y creando prácticas de aprendizaje en el entorno, para luego aplicarlos en diferentes situaciones que se presenten (2017, p. 4).

Lo anterior, implica actualmente la aplicación de escenarios virtuales y uso de software educativos. De esta manera, la socioformación no se enfoca a un sólo aspecto, sino que plantea mediar la formación para vivir y desarrollarse en la sociedad del conocimiento; por tanto, pone énfasis en el desarrollo humano por medio de la resolución de problemas de manera ética como proyecto de vida (Rodríguez, 2017, p. 4).

Para Tobón, este enfoque destaca la importancia del trabajo en proyectos que abarcan múltiples disciplinas y trascienden los límites tradicionales de la formación como la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, buscando una educación integral tanto en lo académico como en lo personal, con un fuerte énfasis ético (2017, p. 84). Coloca a la ética como un componente central y esencial de la formación, siendo esto fundamental para la enseñanza y el aprendizaje en las artes. La socioformación propone el desarrollo del pensamiento complejo y una visión holística de la educación, en concordancia con las ideas de E. Morín (S. Tobón, 2006), que la concibe como una unidad integrada, en lugar de fragmentada o separada.

La transdisciplinariedad promueve conceptos entre, a través y más allá de las áreas disciplinares de manera simultánea en diferentes niveles de realidades con el propósito de tener una mejor comprensión del mundo (Peñuela Velásquez, 2005). La transdisciplinariedad es un concepto que lo debemos de ver en pro de alcanzar las competencias, ya que no ayudara a la construcción de nuevos conocimientos.

El ver a la educación de manera holística, resulta ser una actividad múltiple, puesto que, como lo menciona Hernández-Mosqueda implica formar a todos los actores de la educación con base al funcionamiento de prácticas del pensamiento complejo (2014, p. 95), juntamente con la gestión de trabajo en equipo, la co-creación de conocimientos, orientación de proyectos formativos a través de actividades, así como la valoración de estas, entre otros aspectos (S. Tobón, 2017), como se citó en (Rodríguez, 2017), lo anterior a través de proyectos articuladores entre los aprendizajes y el mundo real.

Una de las características que se origina de la escuela tradicional, a parte de la evaluación de saberes conceptuales (en el mejor de los casos), es no considerar lo procedimental o viceversa, ya que aun, a la instrucción formal se le continúa percibiendo de forma dividida y en ruptura con otras disciplinas de estudio, y no como una combinación de conocimientos. Es por ello, que la postura de la

socioformación es dejar de lado la unidisciplinariedad; y favorecer la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad; lo que significa desarrollar el pensamiento complejo y enfrentar la complejidad, esto último abordado desde la etimología de la palabra que significa abarcar, rodearte, entrelazar completamente, y no interpretarlo como sinónimo de complicado, sino de entretejer un conjunto que totaliza, engloba o abarca una serie de partes, posicionando al proceso pedagógico y de las artes en la transdisciplinariedad (Rodríguez, 2017, p. 5).

El término transdisciplinariedad no es algo nuevo, “fue inventado en un momento para expresar, sobre todo en el campo de la enseñanza, la necesidad de una feliz transgresión de las fronteras entre las disciplinas, de una superación de la pruri y de la interdisciplina” (Núñez-Dentin & Dentin, 1998, p. 3), hermanas menores de la transdisciplinariedad.

La transdisciplinariedad es un esquema cognitivo que permite “atravesar” las disciplinas (Peñuela Velásquez, 2005, p. 66) entre varias áreas de estudio; busca integrar diferentes disciplinas y áreas de conocimiento para abordar un tema o problema desde múltiples perspectivas, lo anterior por la presencia de nuevas demandas a partir del desarrollo de nuevos enfoques teóricos y prácticos, al aplicar la transdisciplinariedad al aprendizaje de las artes, se pueden generar procesos de enseñanza – aprendizaje trascendentales y holísticos.

Algunas estrategias sobre cómo emplear la transdisciplinariedad en la enseñanza de las artes pueden ser los proyectos temáticos, colaboración entre disciplinas artísticas, reflexiones críticas, el uso de tecnología y de la inteligencia artificial, etc., las cuales pueden abrir nuevas posibilidades para la creación artística, así como en los procesos creativos, desde la socioformación se propone la utilización de la cartografía conceptual.

La evaluación del desarrollo de las competencias desde el enfoque socioformativo tiene que ver con lo cognitivo, procedimental y actitudinal (Acosta et al., 2017), lo cual es fundamental para la

enseñanza y aprendizaje de las artes, “es decir, con la articulación del saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir; “el considerar estos cuatro ejes para la valoración de conocimientos” (Rodríguez, 2017, p. 4) y habilidades en las artes, sin duda favorece la formación integral del ser humano y del profesionalista en las artes; confluyendo con la noción de competencia dentro del enfoque socioformativo orientado a la enseñanza de las artes. La evaluación vista desde este enfoque educativo incluye cinco niveles: el preformal, receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico

Este enfoque educativo promueve una revisión de los métodos de evaluación empleados en la educación tradicional, se deben presentar alternativas de cambio para las prácticas artísticas y educativas actuales, lo cual implica además del trabajo colaborativo, impulsar el desarrollo integral de los y los estudiantes en pro de una mejor calidad de vida, en torno a ello, la socioformación además de promover la resolución de problemas de impacto en el contexto, impulsa el aprendizaje aplicable en el entorno inmediato y la evaluación del desempeño; implementa acciones para lograr que los estudiantes se formen integralmente para contribuir al desarrollo sostenible, promoviendo procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales para enfrentarse a las situaciones de su contexto (García-Rubio M., 2019). Es crucial replantear cómo se evalúa el desempeño en las artes, ya que los y las estudiantes de todos los niveles educativos y áreas deben enfrentar los desafíos éticamente, tanto de su vida académica como cotidiana.

De este modo, este enfoque se centra en valorar las actuaciones en situaciones concretas como medio para evaluar de manera integral el desempeño humano, considerando no solo los conocimientos cognitivos, sino también las habilidades y valores a través de proyectos de enseñanza (Rodríguez, 2017, p. 5). En la socioformación se promueve la valoración como una oportunidad para identificar áreas de mejora y emplear estrategias de enseñanza - aprendizaje adecuadas para alcanzar metas de manera efectiva.

La evaluación de competencias en la socioformativo se enfoca en la resolución de problemas en contextos específicos y en el nivel de desempeño alcanzado, según principios establecidos en los instrumentos de evaluación, evidencias presentadas y acciones en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Si bien, existen las diferentes taxonomías como las de Bloom, Biggs y Marzano que establecen diferentes niveles de dominio, orientados a la formación y desarrollo de competencias, la taxonomía socioformativa se compone de cinco niveles esenciales: a) preformal, en esta etapa inicial se adquieren habilidades básicas, b) receptivo, aquí se aplican conocimientos en contextos específicos, c) resolutivo, se enfocan en la resolución de problemas y toma de decisiones, d) autónomo, los individuos son capaces de aplicar sus habilidades de manera independiente, e) estratégico, nivel avanzado donde se integran habilidades complejas y estratégicas (S. Tobón, 2017); por tal razón se considera adecuada para la valoración en los procesos de enseñanza – aprendizaje de las artes.

En la tabla 1, Sergio Tobón, explica los significados de los niveles de desempeño por la socioformación (2017, p. 97).

**Tabla 1.**

*Significado de los niveles.*

Significado general y sintético de los niveles de desempeño por la socioformación				
Preformar	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
Presta atención a los problemas con ideas generales, sin nociones ni procedimientos claros o pertinentes	Recibe información elemental para identificar los problemas, a través de nociones. Registra los problemas y aplica algún procedimiento de manera mecánica	Resuelve problemas sencillos en sus aspectos claves con comprensión de la información y dominio de conceptos esenciales. Termina las actividades y cumple normas.	Argumenta y resuelve problemas con varias variables. Tiene criterio propio y emplea fuentes confiables. Busca la eficacia, la eficiencia y la pertinencia. Evalúa el logro de las metas establece acciones de mejora. Tiene responsabilidad y automotivación	Aplica estrategias creativas y de transversalidad en la resolución de problemas. Afronta la incertidumbre y el cambio con estrategias. Actúan con base en valores universales

Fuente: S. Tobón, 2017, p. 97.

Así mismo, se plantea la importancia de la planificación de la evaluación socioformativa con ejes esenciales como criterios, evidencias y cartografías conceptuales, así como la necesidad de un enfoque continuo de retroalimentación y la participación de las y los alumnos en su proceso de evaluación y aprendizaje, con ello podrán evidenciar sus áreas de oportunidades.

## Conclusiones

En el informe sobre la Educación del siglo XXI, se citan los cuatro pilares que la educación debe de tener para el nuevo milenio los cuales son: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1994, p. 8), y sobre esta perspectiva Nicolescu menciona:

Desde la visión transdisciplinar, existe una transrelación que conecta los cuatro pilares del nuevo sistema de educación, la cual tiene como fuente nuestra propia constitución como seres humanos. Una educación viable sólo puede ser una educación integral del ser humano una educación dirigida a la totalidad abierta del ser humano y no solo a uno de sus componentes (2013, p. 45).

Es así como, la adopción de distintos enfoques educativos en México en las últimas décadas ha mostrado limitaciones para satisfacer las necesidades actuales de la educación y la vida en nuestros tiempos y escenarios. Es así, que el enfoque socioformativo y la transdisciplinariedad emergen como propuestas idóneas para mejorar la enseñanza de las artes; al integrar diversas disciplinas y áreas de conocimiento, ofrecen procesos de aprendizaje enriquecedores y holísticos, impulsando la reflexión crítica, creatividad y colaboración entre dos de los fundamentales personajes de la educación. Adoptar la socioformación y la transdisciplinariedad no solamente supone adquirir competencias primordiales para una enseñanza transcendental, significa ajustar métodos didácticos y maneras de evaluación holística para el progreso artístico.

La formación holística y competente de profesionistas para la enseñanza de las artes, es primordial para asegurar la excelencia en la educación de esta y los procesos creativos en la producción artística. Estos procedimientos engloban el incremento de competencias prácticas y del conocimiento de expresiones artísticas tradicionales, así como de las nuevas tendencias del arte en las distintas manifestaciones, considerando el nivel educativo en el que se esté impartiendo la asignatura y el área concreta del arte, sin colocar de lado los conocimientos pedagógicos fundamentales para la transmisión transcendental de la enseñanza en esta área del conocimiento. De este modo, es importante pasar por los tres momentos de la enseñanza inicio, desarrollo y cierre, así como adquirir nuevas estrategias de enseñanza, proporcionar retroalimentación para el incremento de los aspectos teórico, práctico y artístico de los estudiantes. La formación en las artes deberá ser considerada de manera holística, vinculando conocimientos conceptuales y procedimentales; promoviendo el pensamiento creativo y la expresión artística.

Hoy en día, el arte en cualquiera de sus disciplinas es fundamental para el crecimiento y reconfiguración de la sociedad, por esta razón, el proceso enseñanza aprendizaje para esta área de estudio, tiene que ser afrontado desde el enfoque socioformativo y la transdisciplinariedad para conseguir una educación de las artes transcendental e innovador. El reconocimiento de la socioformación aspira a la conexión con los principales actores de la educación, para fomentar la interdisciplinariedad apoyando la transversalidad, así como adaptabilidad a los cambios de la evolución ética del humano, fundamentándose en el saber, hacer, ser y convivir; los llamados pilares de la educación.

La relevancia de la enseñanza de las artes se tiene que evidenciar en los procesos de enseñanza aprendizaje, la praxis existente evidencia la obligación de amalgamar de manera general a la educación formal; identificando su importancia en el proceso de competencias procedimentales técnicas y artísticas, así como en la

construcción de las competencias individuales y colectivas. Es así como, en este ámbito, la socioformación y la transdisciplinariedad son significativos para afrontar los retos presentes de la enseñanza de las artes. La socioformación, al enfocarse en la mejora del pensamiento complejo y en la utilidad práctica de los saberes plantea una valoración global, al margen de la acumulación de conocimientos teóricos, tomando en cuenta los elementos procedimentales y actitudinales. De este modo que, la transdisciplinariedad aspira a incorporar diferentes disciplinas artísticas, así como otras áreas del conocimiento para mejorar los procedimientos de enseñanza aprendizaje de este campo; los dos acentúan la relevancia de una formación holística considerando el contexto, que instruya a los y las docentes y estudiantes de las artes para afrontar los desafíos que presenta tanto la sociedad de la información como la del conocimiento para fomentar el avance humano y dignificación del arte.

## Referencias

- Acosta, H., Tobon, S., Juárez Hernández, L., López Loya, J., Benavides-Olivera, J., García-Acosta, V., Gonzalez Ortiz, S., Carrasco Palafox, J., Sánchez, G., & Tobon, B. (2017). Teachers Recognize the Need to Develop Their Competencies to Improve Medical Students' Performance. *International Journal of Environmental and Science Education*, 12, 1895-1911. [https://www.researchgate.net/publication/321491463\\_Teachers\\_Recognize\\_the\\_Need\\_to\\_Develop\\_Their\\_Competencies\\_to\\_Improve\\_Medical\\_Students'\\_Performance](https://www.researchgate.net/publication/321491463_Teachers_Recognize_the_Need_to_Develop_Their_Competencies_to_Improve_Medical_Students'_Performance)
- Aliaga-Pacora, A. A. L.-N. J. M. (2020). La construcción de competencias investigativas del docente de posgrado para lograr el desarrollo social sostenible. *Espacio*, 41, 1-12. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n20/a20v41n20p01.pdf>
- Barberousse, P. (2008). Fundamentos teóricos del Pensamiento Complejo de Edgar Morin. *Revista Electrónica Educare*, XII(2), 95-113. <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=194114586009>

- Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación. La Educación Encierra Un Tesoro*, 91-103. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Espinoza, E. (2022). La evaluación de los aprendizajes. *Revista Conrado*, 120-127. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n85/1990-8644-rc-18-85-120.pdf>
- García-Rubio M., B.-S. M. , G.-G. M. , C. T. H. , Y.-A. J. (2019). El Modelo Educativo Socioformativo: impacto sobre los niveles de empleo. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 208-214. <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/25051260-bec8-4316-ba28-dde-327d5ec9e/content>
- Gerardo, M. J. L. (2019). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la formación en sostenibilidad en estudiantes de educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 10, 37-54. [https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie\\_rie\\_rediech/article/view/501](https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/501)
- Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón-Tobón, S., & Vázquez-Antonio, J. M. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai*, 10(5), 89-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134006>
- Martínez, M. (2021, December). La socioformación como enfoque alternativo en las universidades. Una revisión de literatura. *Revista Electrónica de Divulgación de La Investigación*, 22, 38-48. [https://www.researchgate.net/publication/359849947\\_La\\_socioformacion\\_como\\_enfoque\\_alternativo\\_en-las-universidades\\_Una\\_revision\\_de\\_literatura](https://www.researchgate.net/publication/359849947_La_socioformacion_como_enfoque_alternativo_en-las-universidades_Una_revision_de_literatura)
- Nicolescu, B. (2013). La evolución transdisciplinaria del aprendizaje. *Trans-Pasando Fronteras: Revista Estudiantil de Asuntos Transdisciplinarios*, 39-50. <https://doi.org/10.18046/retf.i4.1779>
- Núñez-Dentin, N., & Dentin, G. (1998). *La Transdisciplinariedad* (Manifiesto). <https://ecosad.org/phocadownloadpap/otropublicaciones/nicolescu-manifiesto.pdf>
- Palacios, L. (2006, August). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro*, 46, 1-22. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34004607.pdf>
- Peñuela Velásquez, L. A. (2005). La transdisciplinariedad: Más allá de los conceptos, la dialéctica. *Andamios*, 1(2), 43-77. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-00632005000300003&script=sci\\_abstract&tln-g=pt](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-00632005000300003&script=sci_abstract&tln-g=pt)
- Read, H. (1955). *Educación por el arte* (Paidós).

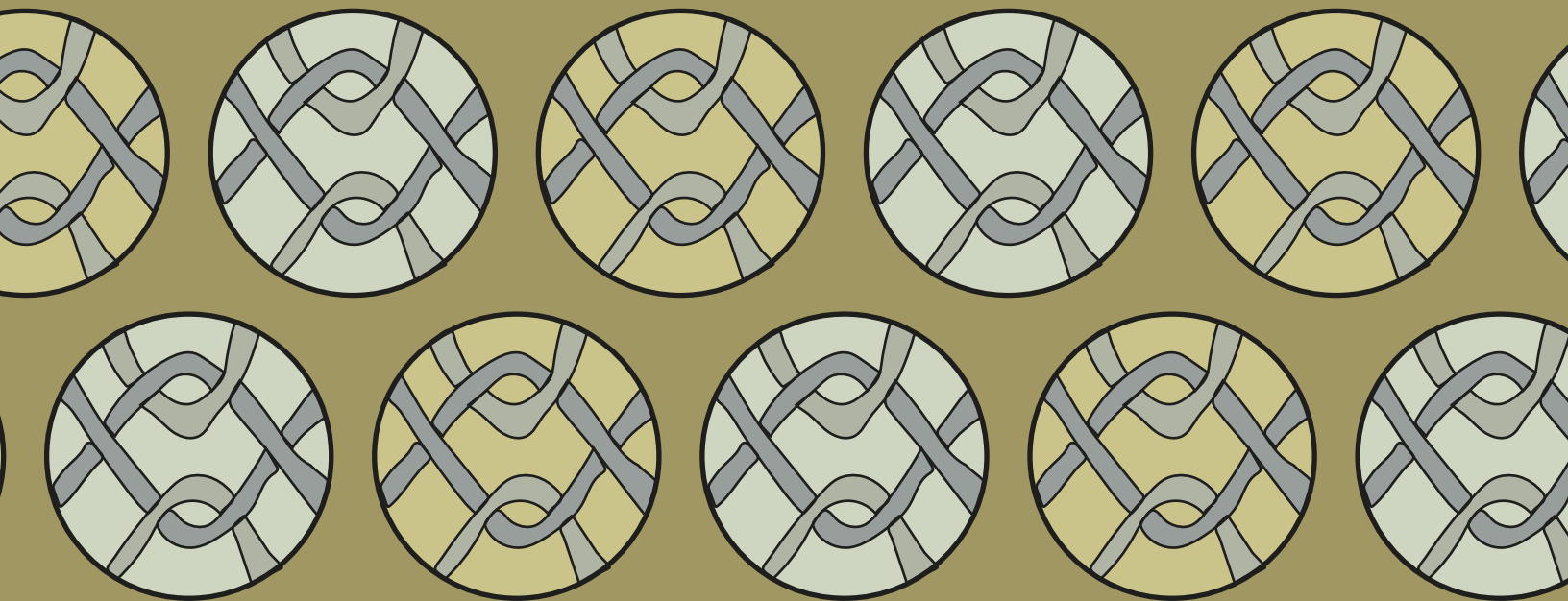
- Rodríguez, M. (2022). La Formación de Personas Integrales y Competentes para la Educación Artística. In M. Rodríguez Vidal (Ed.), *Procesos Creativos en las artes: Ocho miradas interdisciplinarias* (Agosto 2022, Vol. 1, pp. 11–20). Facultad de Artes BUAP. <https://artes.buap.mx/sites/default/files/Libros/Procesos%20Creativos/P1.pdf>
- Rodríguez, M. (2017). La Evaluación Socioformativa en la formación de personas integrales y competentes para la sociedad del conocimiento. S. Tobón (Coordinador), *Foro de Evaluación Socioformativa*. México: Centro Universitario MARCO. [https://www.academia.edu/36086682/La\\_Evaluaci%C3%B3n\\_Socioformativa\\_en\\_la\\_Formaci%C3%B3n\\_de\\_Personas\\_Integrales\\_y\\_Compententes\\_para\\_la\\_Sociedad\\_del\\_Conocimiento\\_The\\_Socioformative\\_Evaluation\\_in\\_the\\_training\\_of\\_integral\\_and\\_competent\\_people\\_for\\_the\\_knowledge\\_society](https://www.academia.edu/36086682/La_Evaluaci%C3%B3n_Socioformativa_en_la_Formaci%C3%B3n_de_Personas_Integrales_y_Compententes_para_la_Sociedad_del_Conocimiento_The_Socioformative_Evaluation_in_the_training_of_integral_and_competent_people_for_the_knowledge_society)
- Tobón, S. (2006). *Formación Basada en Competencias Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (Ecoe, Ed.). <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>
- Tobón, S. (2017). *Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación* (Kresearch). [https://issuu.com/cife/docs/diccionario\\_conceptos\\_basicos](https://issuu.com/cife/docs/diccionario_conceptos_basicos)
- Tobón, S. , G. L. , S. J. , & V. J. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Paradigma*, 36, 7–29. <https://ve.scielo.org/pdf/pdg/v36n1/arto2.pdf>
- Tobón S., J. Pimienta. y J. G. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias* (Pearson., Ed.). *SecuenciasDidacticas-Aprendizaje-yEvaluacion.pdf*



**Atribución-No Comercial-Sin Derivadas**  
Permite a otros solo descargar la obra y compartirla con otros siempre y cuando se otorgue el crédito del autor correspondiente y de la publicación; no se permite cambiarlo de forma alguna ni usarlo comercialmente.

*Cada texto refleja la voz y perspectiva de su autor o autora, responsable de su contenido, así como de los ajustes y revisiones que dan forma final a su obra.*

# Capítulo 3



# En el campo de la investigación-creación; el documento escrito, ni narra, ni describe, ni devela

*Elias Paracelso Xolocotzin Eligio*

## Resumen

A lo largo del texto, nos ocupamos por la pertinencia del producto resultante en el campo de la investigación-creación, siendo que hoy en día ha crecido la producción artística que se ocupa por aperturar líneas de generación y aplicación de conocimiento, en la primera parte aludimos a la pertinencia de los productos resultantes de la investigación, posteriormente argumentamos sobre la aplicación de metodologías experimentales en donde la producción, en sí misma, puede atenderse como una metodología de investigación, donde el procesos de creación es, al mismo tiempo, el objeto de la investigación. Abogamos al final del documento sobre la producción de saberes al interactuar en diferentes grados con los productos resultantes de la investigación-producción y su impacto en las instituciones educativas que inciden en el desarrollo cognitivo más allá de un aprendizaje pasivo.

**Palabras clave:** Investigación-creación, docencia-dispositivo, saberes, objeto artístico, artista-investigador

## Introducción

La presente investigación anuncia desde la perspectiva académica, de quienes nos hemos adentrado, por la puerta de atrás, al campo de la investigación en el contexto del arte actual impactando en las instituciones de nivel superior.

La Licenciatura en Artes se tornó en una apuesta para profesionalizar los procesos de producción venido desde una práctica que se había considerado, hasta mediados del siglo pasado, como una actividad en torno al desarrollo de una habilidad, más cercano a una expresión producto de la subjetividad, cuyo producto se situaba en un objeto artístico. Sin embargo, en la actualidad, la investigación en y para las artes se sitúa en dar cuenta que el proceso de producción artística refiere desde su ontología a la investigación como parte de su compleja construcción y aplicación de saberes.

A lo largo de la investigación daremos cuenta de los puntos de anclaje que se van tendiendo para sustentar un ejercicio que a primera vista pareciera describir la subjetividad del artista, sin embargo, se atiende a la pregunta: ¿Cómo describir el proceso de construcción de un dispositivo que está por existir?, damos pie al planteamiento de la experiencia previa del autor como detonante del suceso, bajo la tutela del realismo especulativo nos acercamos a la existencia de lo que se anuncia. Desde la experiencia enactiva damos lugar a la posibilidad de pensar la investigación-creación como un generador de metacognición, en cuanto a los niveles de interacción que describen el cuerpo de obra, el texto resultante muchas veces es incitado por necesidad de atender los productos que solicita la academia; tesis, ensayos, artículos. Como sabemos, la construcción de saberes, desde la producción de estos artefactos lingüísticos, no merma el lenguaje evocativo propio de la práctica artística, sin embargo habría que evitar el reduccionismo aludiendo a un abandono del dispositivo detonante de la experiencia artística, la producción desde el campo de la investigación evitará escudarse bajo la participación pasiva del espectador, anteponiendo el desa-

rollo de saberes, atendiendo a los cuestionamientos sí, ¿Sí el saber del arte, producto de la investigación-creación, es real o metafórico?, ¿si aporta un conocimiento fuera del contexto del arte?

## **El producto artístico productor de la investigación, y su fragmentada pertenencia**

Aunque se nos rompa el corazón, la producción de un objeto de arte no lo hace un producto de investigación, per-se, si lo fuese, entonces cada vez que usamos la fórmula sumativa y sustractiva se estaría haciendo investigación en el campo de las matemáticas, por tanto la producción de objetos artísticos aun cuando hemos aplicado una serie de procesos y procedimientos, en cuanto técnicas y metodologías matéricas, aun cuando hemos revisado su historicidad en el contexto del arte, no es suficiente, para ello debemos tener la tarea de discernir entre los procesos y variables, previo, durante y después de la producción del objeto.

Lo anterior nos convoca a abordar el lenguaje escrito como un dispositivo que permita un acercamiento al desarrollo de la propuesta que detonará la experiencia estética, aunque el fin último de dicho documento escrito no radique en la descripción de una receta o instructivo en el que se describa, paso a paso, cómo debe producirse una obra de arte. Cada artista-investigador desembarca desde sus propias preocupaciones, atendiendo sus propias habilidades y estrategias previamente aprendidas; lo interesante del documento escrito, es que: durante el desarrollo de una metodología que comienza en la subjetividad encontrará resonancia y empatía con otras investigaciones, incluso en aquellas que en apariencia son disímiles.

Es pertinente aludir a un proceso de aprendizaje a partir de la experimentación por parte del artista-investigador. Como hemos mencionado con anterioridad: la experiencia del sujeto se transforma en el objeto de estudio al tiempo que se forma; por lo cual, las

metodologías empleadas durante este proceso escapan de aquellas surgidas en el campo de la investigación en las áreas de las ciencias, e incluso en de las humanidades. Luego entonces, se sugiere que el objeto resultante, al no ser suficiente como reflejo de la metodología empleada durante la investigación, se podría inferir que escapa al terreno de las artes en cuanto objeto que se expone y dispone ante un espectador dentro de una arquitectura o espacio destinado al arte, “la condición académica no es una condición necesaria ni normativa para producir la obra de arte” (Barriga, 2011, p.319), esto nos permite apuntar a la pregunta que muchos de los estudiantes de artes se hacen en sus primeros semestres: ¿estudiar artes me permite ser mejor artista? tácitamente podemos responder que “no”, estudiar artes permite dilucidar los procesos, dar cuenta de las metodologías empleadas, pero sobre todo, develar el cuerpo de obra, para posteriormente adentrarse al sector dentro del universo del arte que sea del interés del sujeto.

Por lo cual, como hemos anunciado, pareciera que los productos resultantes de la investigación-creación, no pertenecen a ninguno de los espacios destinados para ello, ni a las galerías, ni a las bibliografías especializadas, aquí podemos sentenciar que “todo producto artístico puede ser sujeto de investigación, pero no toda investigación puede ser objeto de arte”, de esto deriva, por tanto, la importancia de atender el lenguaje escrito en torno a la producción de un proyecto de arte, desde un lugar que sin soltar el lenguaje poético atiende un lenguaje científico, “del sujeto creador, quien a través del discurso o reflexión intentará una aproximación personal al conocimiento” (Barriga, 2011, p.319), sin perder su identidad, el artista-investigador debe darse a la tarea de encontrar resonancia con sus pares, no en busca de una validación, sino para, a través del diálogo, dar cuenta que una pulsión experiencial puede atenderse desde diferentes miradas.

En el terreno de la investigación hemos dado cuenta de la importancia de la transdisciplina como dispositivo para generar conocimiento de los roles que enuncia nuestra relación con nuestro

entorno y nuestra ecología interior, hoy en día sabemos que, *sa-ber mucho sobre algo, pero poco sobre todo lo demás*, nos entorpece al atender los fenómenos detonantes de la investigación desde sus diferentes aristas, los objetos forman realidades<sup>[1]</sup> a partir de los efímeros encuentros en espacio tiempo, “La creación, en cuanto investigación, implica la producción de conocimiento, nuevo y no solo artístico, y que se debe validar estéticamente y científicamente” (Roncoroni, 2022, p.5), por tanto se requiere atender la investigación-creación desde la ecología que sugiere la producción del objeto artístico, considerando los distintos factores que forman parte de su ecología, siendo el espectador una parte importante para la experiencia artística.

Los productos resultantes de una investigación-producción no tienen un problema de sentido de pertenencia porque simplemente pueden ir y venir en los distintos contextos evocando con ello la producción de conocimiento tanto conceptual como encarnado, “el arte significa sencillamente, aunque no sea algo simple, un cambio de actitud respecto a tu propia conciencia y sus objetos” (García, p.71), el giro semántico en donde el objeto, la acción, la intuición y la experimentación, se verán reflejados en el documento escrito.

## El Arte como sistema complejo, la indagación desde el arte como parte de su autopoiesis

Los sistemas complejos se caracterizan por su cualidad de autoorganización, por ende, de autorregulación. Su transformación constante depende de la adaptabilidad de cada uno de sus componentes, y de su interacción con su entorno, tanto en lo individual, como en su colectividad.

---

[1] Nos referimos a *las realidades* en el contexto del realismo especulativo, en donde los objetos desde su ontología, a través de las redes de afectos tienen sus propias realidades a las cuales no tenemos acceso, pero no por ello hemos de negarlas.

La indagación desde la artes forma parte de la morfogénesis del arte en sí mismo, con esto nos referíamos a que acercarse a los procesos de la creatividad que forman parte del ecosistema del objeto artístico que se indaga, al tiempo que se escribe sobre su proceso de creación, nos permite atenderlo como un sistema complejo que se auto regula en todos los sentidos, “la complejidad está acompañada de cierto nivel de autoorganización que emerge del comportamiento colectivo de las partes” (Tripaldi, 2023, p.97), los objetos que se ciñen a cada línea afectiva que tiende el propio objeto artístico, no sólo sitúa al resto de los objetos en relación a él sino que permite que se relacionen entre sí a pesar de sí mismo, esto es que la expresividad de los objetos no se ve mermada por la expresividad del conjunto sino por el contrario se teje una meta expresividad, una expresividad situada, o en términos *duchaneanos* el inframince, en donde el tejido de afectos y expresividades se percibe en conjunto permitiendo una expresividad del sistema.

De allí que nos atrevemos a indagar el sistema complejo del ecosistema autopoiético del arte, esto deviene de las múltiples relaciones que se presentan entre los objetos que conforman una experiencia estética, cualesquiera de ellas, derivamos intencionalmente ante una posibilidad de múltiples experiencias estéticas, esto debido a las relaciones afectivas que tienen los objetos entre sí, en el marco del pensamiento del filósofo Markus Gabriel, la propiedad de experiencia estética no es propia ni única de los seres humanos, así como tampoco lo es la expresividad de la materia, el filósofo Manuel De Landa nos recordará: la naturaleza se expresa para sí misma, quizá no con la intención primaria e incluso reduccionista de agrandar, sino mejor aún en el entendido que toda materialidad guarda la propiedad de expresividad en el mismo sentido de sus colectividades, sin perder su expresividad en lo particular.

El ambiente, como agente regulador de la morfología del sistema del arte, se extiende a la complejidad de los procesos socioculturales del arte mismo, el arte socialmente comprometido es quizá una de las manifestaciones del sistema del arte que nos permiten

ejemplificar la relación que tiene el objeto artístico con su entorno, siendo que en mayor medida las experiencias artísticas que se gestan dentro de un contexto socialmente dado no refiere a que el arte se sitúa como un traductor o intérprete del fenómeno social, sino por el contrario, el arte sitúa al espectador-usuario frente a la expresividad del fenómeno sociocultural, esto nos refiere a que “el hecho de que el ambiente sea, en parte, el producto de la propia actividad del organismo no hace más que subrayar la complejidad de las interacciones que hemos de tener en consideración” (Damasio, 2021, p. 15), la complejidad del arte como sistema por tanto no radica en la intrincada red de conexiones conceptuales, en el sentido más peyorativo, que podamos hacer entre los elementos que lo componen, sino por el contrario, la indagación que se propone es aquella que dé luz para atender cada una de las redes de afecto que se van tendiendo entre los objetos que forman parte de la experiencia estética del arte.

Pensar el arte, desde su autopoiesis, nos da apertura para des-complejizar los sistemas operativos de los procesos de producción, con esto nos referimos a que el acto mismo de producción nos permite dar lugar a la cognición encarnada, “no sólo el cerebro, sino también los cuerpos en sus conjuntos y el mundo que los circunda se entretejen y contribuyen activamente en la cognición” (Tripaldi, 2023, p.80) , quizá para este momento en su mayoría nos emancipamos de la ideología del ocularcentrismo, la expresión del objeto artístico no se puede reducir a su percepción, mucho menos dar por hecho que su afectividad se sitúa en un solo sentido de la interfaz como la que nos conectamos al entorno.

Cognición encarnada, surge como el resultado integrado de la percepción desde el cuerpo, es decir, una percepción activa, lo cual nos permite encarnar la experiencia estética de otros objetos, “La percepción en lugar de ser un movimiento cognitivo unidireccional hacia un objeto “allí afuera”, se construye y se modifica en la relación con el mundo” (Tripaldi, 2023, p.81), sería reduccionista pensar que la experiencia estética sólo le compete al espectador, de

igual manera dar todo el crédito de las posibilidades de la expresión artística al autor de la obra. Por otra parte, debemos indagar en la catástrofe que supone la expresividad de los objetos, estamos planteando a lo largo del texto el objeto desde la transversalidad de la Ontología Orientada a Objetos, en donde en un sistema de objetos ninguno de ellos es superior al resto sino que por igual cada uno de ellos forma parte de un ecosistema que compone una realidad.

Pensemos que no estamos sujetos a una realidad inactiva sino, por el contrario, nuestra realidad se multiplica en varias realidades, todas ellas, en diferentes planos, dependen de la red de afectos que tejemos con nuestro entorno, “en nuestra experiencia de los materiales que nos circundan tratamos solo con la interfaz que construimos en junto a ellos” (Tripaldi, 2023, p.14), estos intercambios efímeros de afectos, nos permiten pensarnos en un sistema complejo que no solo se autorregula sino que, de alguna manera, crea todos los escenarios posibles para situarse en aquel que le permita dar un giro en su expresividad fenomenológica, “toda vez que nos relacionamos con un material nuevo construimos un espacio físico de interacción recíproca que modifica el mundo que nos circunda” (Tripaldi, 2023, p.15) nuestra relación con parte del entorno es un pequeño nodo de una red de afectos que se extiende en todas dimensiones y estados de la materia, quizá en un sentido cuántico,

## De la intuición y experimentación como metodología de investigación

De todos es sabido que fue a partir del siglo XX que los artistas, cuya producción deviene en materialidad física o evocativa, se preocuparon por atestiguar, describir y analizar, a partir del lenguaje escrito, su producción. Muchos de estos productos se han convertido en el objeto artístico, otros tantos en la extensión de la experiencia estética, lo que es de destacar, es que el lenguaje escrito, en el contexto

de las artes “plásticas”, ha sufrido un sin fin de transformaciones y deconstrucciones, “lo que resulta es un objeto presente en su condición física, independiente de todo y cualquier discurso” (Barriga, 2011, p.320), pero, sin duda, la producción de un documento escrito en el campo de la investigación, no solo hace uso del texto con las características antes mencionadas, sino que, además, hace uso del lenguaje académico en favor del desarrollo de una investigación que ha nacido de una intuición.

Verbalizamos intuición que no inspiración, dado que la intuición es evocativa de la premisa del conocimiento a partir de las experiencias, a sabiendas que nuestra construcción de nuestra realidad está constituida por las inferencias que nuestro cuerpo y mente diseñan a partir de lo que hemos atendido consciente e inconscientemente con anterioridad, “Sabemos que la ciencia, como el arte, tiene como punto de partida intuiciones y sentimientos” (Roncoroni, 2022, p.7), como seres sentipensantes construimos nuestra conciencia a partir de atender nuestro entorno con todas las interfaces de nuestro cuerpo-mente, por tanto la intuición no solo nos salva la vida de posibles peligros, sino que nos permite experimentar con escenarios distópicos, “La cognición sensitiva, esa forma de conocimiento que se diferencia tanto de la impresión sensible como del conocimiento intelectual, que no es reducible a conceptos ni sensaciones” (García, p.57), a través de las experiencias artísticas, el espectador tiene un desarrollo cognitivo, siendo que se activa su cuerpo y mente, lo que permite un aprendizaje que, al menos especulativamente, lo prepara para futuras experiencias similares, “En la experiencia estética ocurre una correlación entre la obra y el espectador que no es reducible al sujeto, ni al objeto de arte” (Molina, 2021, p.118), el resultado de la correlación entre los objetos: artista, obra, espectador, es un intercambio de afectos que sucede en un tiempo espacio, de la cual el investigador-creador debe haber proyectado en su propuesta, esto pues debió haberlo previsto en el documento escrito.

No por ello tiene que verse mermada la experimentación, por el contrario, al igual que un científico dentro del laboratorio, el artista en su espacio de producción, ya sea taller, laboratorio y/o aula, debe permitirse atender su intuición a partir de la experimentación, de metodologías, materialidades y estrategias para la disposición del objeto artístico en relación con el espectador, “la desaparición de la obra de arte como objeto acabado, ...en su lugar aparecen dispositivos, procedimientos, entornos calculados para producir una cierta gama de efectos, para generar determinadas experiencias” (García, p.61), la obra de arte, como hemos inferido anteriormente, no se reduce al objeto, ni al texto, ni a la experiencia, sino por el contrario es a través de la ecología de la que forman parte.

## El rol del objeto, sujeto de investigación

A lo largo del documento hemos atendido la pertinencia de la producción artística como metodología dentro del campo de la investigación, limitada a ser, *cualitativa* o *cuantitativa*. Pero al ser la obra de arte un objeto cuya finalidad no radica en su utilidad, escapa un estudio de cantidad o cualidad, la obra de arte es una puerta que nos permite adentrarnos en varios escenarios, su utilidad quizá radique en su disposición como artefacto que vincula aquello que parece fuera de contexto, “los artistas de hoy no son simples artesanos, el mundo actual los empuja a ir más allá de su obra” (Barriga, 2011, p. 324), por lo tanto, la obra y toda su ecología dentro del campo de la investigación, se construye al tiempo que se enuncia a través del texto escrito.

La producción del artista que se preocupa y ocupa de la investigación en torno a la producción desde el terreno de las artes, escapa a los escrutinios de la reduccionista crítica del curador, crítico de arte e incluso del historiador, siendo que la producción no se limita a un objeto banalizado, sino que, de manera integral, anuncia un entendimiento del proceso de producción, en donde “el arte ya no

interesa por quien lo crea, o lo que representa, o por lo que puede significar, sino por las múltiples relaciones, posibilidades y experiencias que puede ofrecer a quién lo percibe” (Daza, 2009, p. 87), es aquí donde el artista-investigador encuentra, en el lenguaje escrito, el medio para extender la experiencia artística resultado de su investigación, al tiempo que comparte sus resultados que pueden ser atendidos no solo por sus pares dentro del terreno de las artes sino también por aquellos colegas que tienen intereses desde otros campos de investigación.

Siendo que la producción artística hoy en día no se limita a los soportes tradicionales, sino que además de hacer uso de soportes y medios venidos de otras áreas, se ocupa por temas que no solo preocupan al arte, sino que se interesa por temas venidos de otras áreas disciplinares, en los laboratorios de algunas universidades e instituciones trabajan codo a codo, tanto artistas como científicos, atendiendo los mismo proyectos y líneas de investigación.

Vale la pena pensar en los objetos artísticos resultantes de la indagación en el contexto académico y fuera de él, en sus peculiares redes de afectos con su entorno en todo sentido, pensarlos en su calidad de Materialismo Vital, en referencia a la propuesta de la filósofa Janett Bennett, quien propone, de alguna manera, que las materialidades están dotadas de vitalidad, por tanto su participación en nuestra relación con el entorno es activa. Llevado al objeto artístico, que se dispersa desde la transversalidad disciplinar, nos da pauta para pensarlo como un objeto que va formando su ecosistema abduciendo objetos de otras áreas incluso de aquellas que en apariencia son disímiles. Parte de la investigación, desde las artes, no solo se involucra con otras disciplinas académicas, sino que además genera simbiosis teórico-prácticas, siendo que el arte no solo crea un nodo con el área disciplinar que alude al tópico de interés para el investigador, sino que además genera conocimiento que le es apropiado a todos los campos que permea.

Esto en el sentido de permitir tener un acercamiento con el objeto artístico y su expresividad alejado de la idea romántica de dejar

que el objeto me diga qué debo sentir, sino acercarse al objeto sin prejuicios, “la transparencia supone la luminosidad del objeto en sí, de las cosas tal como son” (Songtan, 2007, p. 26), acercarse al objeto desde la transversalidad de la ontología orientada a objetos, no sólo nos permite alejarnos de la subjetividad reduccionista, sino que nos permite alejarnos de la interpretación superficial de la experiencia estética, así como un prejuicioso supuesto fenomenológico, “interpretar es empobrecer, reducir el mundo, para instaurar un mundo sombrío de significados” (Songtan, 2007, p. 20), por tanto, pensar en la investigación-producción, no es describir los objetos ni crear falsas narrativas de la producción del objeto, sino situar al lector en el proceso de la indagación, de tal manera que, al ser externo al proceso, nos permita experimentar los afectos desde la perspectiva de todos los elementos que forman parte del ecosistema que se ha generado en torno del objeto artístico.

## Producción de saberes vertidos en el texto

El texto, producto de una investigación en el campo de las artes, es una ventana a los procesos creativos del autor, los productos resultantes compiten de igual manera con aquellos que surgen desde otras áreas e incluso con aquellos que no tienen una preocupación académica.

Es verdad que los artistas que escapan o no tienen interés en la académica, escriben sobre su obra y sus procesos. Quizá la diferencia, si es que la hay radique en la generación de conocimiento: aperturar una disertación entre pares, siendo que el artista-investigador se preocupa por barbechar un camino que le permita a otros investigadores, interesados por los mismo temas y metodologías, acortar pasos para llegar a una meta, la investigación-creación “nos pone en contacto con una verdad del mundo que ni la filosofía ni la ciencia han sabido encontrar” (Sixto, 2005, p.152), la investigación por tanto forma parte de la experiencia creativa de su autor,

debe atender la obra, el texto y la experiencia en una transversalidad discursiva.

En donde la generación de saberes no se limita a una relatoría historicista ni anecdótica del proceso de producción, sino que aprovechará su capacidad de socialización de los productos resultantes para aperturar líneas de generación y aplicación del conocimiento que anteriormente se encontraban difusas, “la producción de conocimiento utiliza la creatividad y la imaginación en el proceso de solución de problemas, seleccionando las circunstancias más apropiadas, y probando diversas posibilidades” (Barriga, 2011, p.325), el arte, al ser un estimulador de experiencias especulativas, activa durante su interacción con el espectador sistemas propioceptivos, en donde el cuerpo reconoce la experiencia y la almacena para futuras experiencias dentro y fuera del campo de las artes.

“estos se perfilan como un campo de sentido autónomo, cuya función principal es la de constituir un tipo particular de conocimiento, no extrapolable ni comparable a otras formas de conocer o de pensar” (Ramon, 2024, p.42)

Toda vez que el espectador experimenta sonoridades, imágenes, olores y un sin fin de estímulos a partir de entrar en diálogo con el objeto artístico, y al encontrarlos en su cotidianidad, quizá los experimenta como la experiencia estética que sugirió o dispuso el artista.

Por tanto, al escribir sobre la preocupación que le aquejaba o le causaba curiosidad, el artista no solo disipa sus preocupaciones, sino que comparte lo aprendido durante el proceso con aquellos que se interesan o han encontrado afinidad con el producto resultante, es por tanto importante recalcar que no todo el arte hoy en día devendrá del terreno de la investigación, mucho menos creemos que todos los creadores deberían partir de una preocupación académica, lo que nos ocupó a lo largo del texto fue compartir una preocupación latente entre aquellos que nos adentramos a la investigación a través de nuestra práctica artística.

## El impacto del docente-investigador, en el contexto de la investigación-producción en artes

Es importante apuntalar que parte de los productos resultantes de aquellos que se involucran en la investigación-producción desde las artes, impacta directamente en la generación de líneas de investigación transdisciplinarias que nutren la consolidación y formación de cuerpos académicos, de tal manera que la comunidad estudiantil se enriquece con información venida de primera mano, atestiguando el desarrollo de la indagación al estar en contacto con su docente, de tal manera que la socialización de los resultados obtenidos tienen una retroalimentación que fortalece la construcción del conocimiento venido de la experiencia artística, posibilitando la apropiación<sup>[2]</sup> de los procesos diseñados por el investigador, sin que esto implique un canon en relación a la producción de la obra de arte, sino por el contrario un rizoma de creatividad.

El conflicto y la catástrofe en los procesos de la indagación desde las artes permiten tener acercamientos, desde los procesos creativos en sí mismos, de la experiencia artística, siendo que los contextos de los objetos artísticos se aluden, así mismo se vuelven los narradores de sus propias historias “el arte ayuda a conocer el mundo no como algo ajeno sino como algo imbricado en nosotros” (López, 2008, p.227), permitiendo que los saberes tejidos a partir de los afectos entre los objetos que forman parte de dicha ecología fenomenológica se afecten en todas direcciones permitiendo que cada elemento se exprese y experimente la experiencia estética desde sus peculiaridades, “no se trata de un ejercicio de simple percepción de un objeto que convenimos en llamar artístico. La percepción solamente constituye una fase en el complejo entramado que implica el arte” (Ramon, 2024, p.52), los procesos cognitivos que

---

[2] En artes utilizamos el concepto Apropiación para referirnos a la posibilidad de tomar un elemento o concepto, de otro autor, una manera de citación implícita.

detonan las experiencias artísticas venidas de la indagación académica de las artes no riñe con la pureza del arte, por el contrario: le quitará la paja de aquellos viejos vicios que adquirió el sistema del arte al velar la expresividad del objeto en sí mismo, obligando a una oligarquía teoricista, en otras palabras, le roba la voz al suplantar supuestos discursos intrincados a partir de una lectura inexistente del objeto artístico.

El conflicto permite que los objetos se expresen en un equilibrio que se suscita en el conjunto de nodos de las redes de afecto que se están gestando al momento de tener un acercamiento desde la experiencia artística, esto cambiará el rumbo de la investigación en artes, dando sentido a la indagación desde las artes y no para o entorno al arte. Esto demanda, luego entonces, de los participantes en el ensamblaje de la experiencia artística, pensar arte, crear desde el arte, lo que se busca con las propuestas de indagación-investigación es que los participantes en el ecosistema de la experiencia artística se sitúen en los confines de la creatividad del objeto artístico. Coincidimos con la afirmación del filósofo alemán Markus Gabriel en cuanto que “las obras de arte tienen la facultad de pensarse a sí mismas” (Gabriel, 2019, p.47, citado en Ramon, 2024, p.54), lo que proponemos es permitir que los caminos que se recorren tras los objetivos de una investigación-creación no se ciñan a estructuras rígidas de la vieja academia, sino que se permita al indagador crear, forjar y cimentar sus propias vías para decantar la experiencia artística que pretende presentar como resultado de su proceso de reflexión desde las artes en torno a un tema que le ocupa, “la creación artística, responde a sus propios criterios de organización y reestructuración” (Ramon, 2024, p.56), lo que permite que el arte se auto organice, se regule y continúe su atemporal morfogénesis.

## Conclusión

A lo largo del documento hemos dado cuenta de que la escritura, desde el campo de las artes, ha encontrado en la investigación un

campo fértil para extender su creatividad, siendo que el detonante de la producción no solo se verá vertido en un objeto, sino que a partir de sus procesos de construcción, se va creando un ecosistema que se atiende desde diferentes perspectivas.

Aludimos a la intención de partir de la autonomía de la red de afectos que tiende el objeto artístico, en su calidad de objeto emancipado de subjetividades, de la interpretación, incluso escapa a los supuestos del autor, puesto que el autor de un objeto artístico es un elemento más dentro del ecosistema que se genera como detonador de la experiencia artística, permitiendo que el indagador vierta, en su documento escrito, la experiencia que le ha permitido el desarrollo de ensamblar los componentes en sentido de disponerlos a una experiencia estética de sus expresividades, de tal manera que el autor nos contará en dicho documento su experiencia dentro de esa red de afectos, sin caer en la necesidad de interpretar o ficcionar una narrativa de hechos que no pertenecen a la colectividad.

Un sector de los artistas hoy en día se ocupa por escribir desde el campo de la investigación sin mermar el aura que deviene de la experiencia artística, al tiempo el documento escrito es una metodología que puede dar pie a replicarse o, mejor aún, a ser el punto de partida para nuevas experiencias, siendo que “el educador-artista-investigador puede ser sujeto y objeto de la obra” (Barriga, 2011, p.324), no por ello pretendemos decir que el arte en el campo de la investigación-creación escapa a una rigurosa metodología científica, sino por el contrario la nutre y la diversifica, de allí la validez de abordar temas que en apariencia competen al área de las ciencias desde las prácticas artísticas.

Es pues este texto una provocación, más que una justificación, de la pertinencia de la escritura en la práctica de la investigación-creación, forma parte del proceso creativo que desarrolla el autor que se sitúa dentro de la ecología del arte, a diferencia de otros campos de investigación, el nuestro se construye al tiempo que se atestigua, es en este sentido que nos permitimos pensar el proceso de producción artística, dentro del campo de la investiga-

ción, como un sistema complejo del cual podemos ser parte de sus procesos autopoiéticos, encarnando la cognición, por tanto el objeto como el documento escrito permiten al espectador-lector encarnar los saberes que se encuentran dentro de la experiencia artística propuesta.

## Referencias

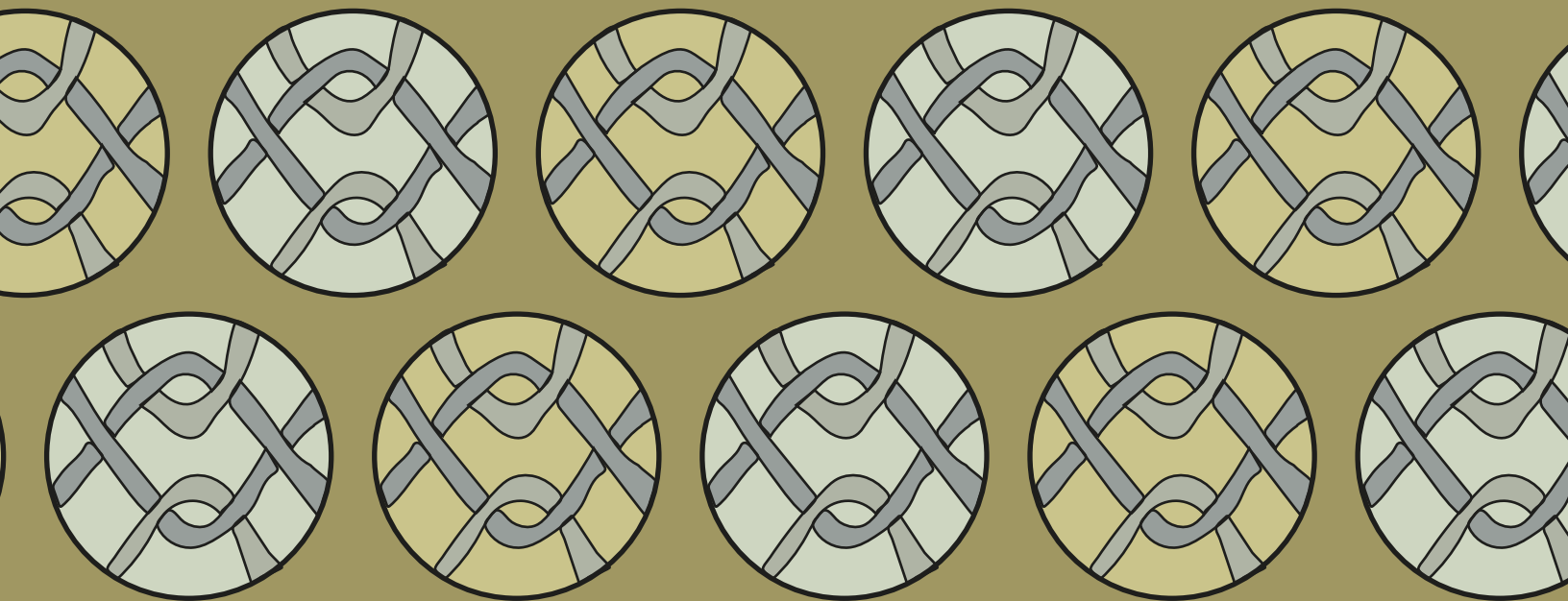
- Barriga Monroy, M. L., (2011). La investigación creación en los trabajos de pregrado y postgrado en educación artística. *El Artista*, (8),317-330.[fecha de Consulta 30 de Mayo de 2024]. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87420931021>
- Bennett, J. (2022). *Materia vibrante: Una ecología política de las cosas*. Caja Negra.
- Castro, S. J. (2005). En defensa del cognitivismo en el arte. *Revista de Filosofía*, 30(1), 147-164
- Damasio, A. R. (2021). *El error de Descartes, la emoción, la razón*. booket.
- González-Grandón, X. A., & Suárez-Gómez, A. (2023). Hacia una pedagogía fenomenológica del sentipensar. *Estudios Pedagógicos*, 49(Especial), 287-305.
- Leal, J. G. (2008). La reducción estética del arte. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*.
- López-F. Cao, M. a. Á. (2008). Cognición y emoción: el derecho a la experiencia a través del arte. *Pulso*, 31, 221-232. <https://doi.org/10.58265/pulso.4973>
- Molina-D'Jesús, Á. (2021). Aproximación ontológica a la percepción estética: una actualización a la teoría de estratos de la percepción de Nicolaï Hartmann a partir de las neurociencias. *Revista Colombiana de Pensamiento Estético e Historia del Arte*, (13/14), 113-142.
- Ramon, R. (2024). El marco conceptual de la educación artística. Una mirada desde el nuevo realismo. *Arte individuo y sociedad*, Avance en línea, 1-13. <https://doi.org/10.5209/aris.96225>
- Roncoroni, U. (2022). Notas acerca de la estética y la epistemología de la investigación-creación. *Artnodes*, (30), 1-9.
- Sontag, S. (2007). *Contra la interpretación: Y otros ensayos*. Debolsillo.
- Tripaldi, L. (2023). *Mentes Paralelas, Descubrir la inteligencia de los materiales*. Caja Negra.



Atribución-No Comercial-Sin Derivadas  
Permite a otros solo descargar la obra y compartirla con otros siempre y cuando se otorgue el crédito del autor correspondiente y de la publicación; no se permite cambiarlo de forma alguna ni usarlo comercialmente.

*Cada texto refleja la voz y perspectiva de su autor o autora, responsable de su contenido, así como de los ajustes y revisiones que dan forma final a su obra.*

# Capítulo 4



# Máquinas Epistémicas. Una experiencia para la creación de dispositivos artísticos / investigativos

*Edward Jimeno Guerrero Chinome*

*Gloria Stella Saenz Gutiérrez*

## Resumen

Los Seminarios de Trabajo de Grado I y II, tienen la finalidad de brindar herramientas que contribuyan a desarrollar el proceso de construcción teórico / epistémico, metodológico y creativo del trabajo de grado, acorde con la temática escogida por el estudiante y las modalidades adoptadas por la Licenciatura de Artes Visuales en la Universidad Pedagógica Nacional [Bogotá – Colombia].

En el marco de los Seminarios (desde el primer semestre de 2024), se ha propuesto desarrollar el proyecto “Máquinas Epistemológicas”, configurando dispositivos metafóricos que reflexionaran sobre partes, fragmentos, o quizá, sobre la totalidad de los intereses investigativos de cada estudiante. Teniendo en cuenta el proceso creativo como la posibilidad de originar nuevas maneras de hablar, cada idea se consolida desde claves conceptuales y creativas que se han presentado en el camino de la investigación.

Para poner a prueba las ideas, en medio del proceso de creación – investigación, se conforman exposiciones artísticas / creativas /

investigativas, promoviendo la socialización de los procesos y favoreciendo la escucha colectiva y el aprendizaje compartido sobre los modos de abordar el trabajo de grado desde la Educación Artística.

De acuerdo, a la naturaleza de los Seminarios, los procesos desarrollados no han sido secuenciales, lineales, ni preestablecidos. Por el contrario, los y las estudiantes, han propuesto puntos de pensamiento que se cruzan de manera rizomática alimentando la posición crítica de los fenómenos a investigar. Esta característica favorece el trabajo de creación de la línea de profundización de Cultura Visual en la Licenciatura, posibilitando otras maneras de pensarse las artes, la educación y la investigación.

La propuesta para el presente documento, se centra en comunicar el desarrollo de la experiencia pedagógica a partir de tres momentos específicos. En el primer momento se Trazan las líneas guías para la estrategia de indagación, en el segundo se Componen los dispositivos epistémicos / metáforas creativas, y en el tercero se somete a una Perspectiva de pensamiento artístico desde la exposición generada. Los tres momentos conforman un proceso creativo que propone maneras que vinculan a la investigación y a la creación, así como a la educación artística.

**Palabras Clave:** Máquina, epistemológico, educación, artes visuales.

## Trazando las líneas guía

- Máquina: sistema de elementos individuales con un propósito...
- Epistemológico: raíz, conocimiento, pensamiento, ideas, puntos de partida, camino...
- Objetivo: configurar [construir] una máquina epistemológica relacionada con los intereses investigativos [metáfora material / conceptual]

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), a través de su Facultad de Bellas Artes, ofrece la Licenciatura en Artes Visuales, estructurada en dos fases clave dentro de su proceso formativo: la fase de fundamentación, que va del primer al sexto semestre y se desarrolla a partir de tres componentes —pedagógico, disciplinar y didáctico—, y la fase de profundización, correspondiente a los semestres restantes, donde los y las estudiantes se vinculan a una de las líneas de investigación ofertadas por el Proyecto Educativo del Programa (PEP): Pedagogías de lo Artístico Visual, Creación, Cuerpo y Territorio, Disentir y Cultura Visual. Este proceso de investigación se acoge a la línea de Cultura Visual y se desarrolla específicamente en el espacio académico del Seminario de Trabajo de Grado I y II.

Según el PEP de la Licenciatura, el Seminario de Trabajo de Grado I, en coherencia con los principios de la línea de Cultura Visual, tiene como propósito acompañar la construcción de los proyectos de investigación desde una lógica cooperativa que fomenta la búsqueda compartida, la crítica reflexiva y el diálogo entre pares. Este enfoque parte del reconocimiento de que las preguntas y temas investigativos deben sintonizar con los problemas contemporáneos de la cultura visual y con las trayectorias formativas, subjetivas y colectivas de los y las estudiantes (PEP, p. 56). A su vez, el Seminario de Trabajo de Grado II se propone como una continuidad que profundiza en los procesos investigativos y en la escritura del trabajo de grado, respetando la modalidad elegida: monografía, práctica reflexiva o investigación-creación (PEP, p. 56).

La línea de Cultura Visual, fundada en una perspectiva crítica, indisciplinar y situada, ha consolidado un campo fértil para abordar problemas complejos desde cruces entre arte, pedagogía, política, cuerpo, lenguaje, visualidad y lo ambiental. No obstante, en el marco de los seminarios de trabajo de grado, se hace evidente la necesidad de formular una postura metodológica que acompañe esta perspectiva, permitiendo que los procesos de investigación desarrollados por los y las estudiantes encuentren formas para comunicar sus indagaciones coherentes con su naturaleza estética,

sensible y reflexiva. Si bien el PEP reconoce la articulación con los problemas y temas propios del campo, no explicita con claridad las rutas metodológicas que pueden orientar la construcción investigativa desde el hacer pedagógico y artístico. Ahora bien, la apertura de la LAV frente al ejercicio de la libertad de cátedra permite asumir estos retos, explorar alternativas y consolidar marcos que dialoguen directamente con el carácter indisciplinado de la línea, con la singularidad de los procesos de grado y las posturas epistémicas de los y las docentes que imparten los seminarios.

En este contexto, se propone la metodología de las máquinas epistemológicas como una posibilidad concreta para responder a esa necesidad. Se trata de una herramienta situada, flexible y poética que permite a los y las estudiantes construir conocimiento a partir de sus propios lenguajes, materiales y preguntas. Las máquinas epistemológicas activan formas de pensamiento sensorial, performativo y simbólico, al tiempo que propician una reflexión crítica sobre el proceso de investigación en sí mismo. El pensamiento sensorial, entonces, rompe con la dicotomía entre razón y cuerpo, entre contenido y emoción, y habilita un campo de acción donde se piensa haciendo, se aprende sintiendo y se investiga desde la experiencia. Tanto en las artes como en la pedagogía, este tipo de pensamiento abre caminos para metodologías que integran creación, percepción y reflexión como modos potentes de habitar el conocimiento.

Más que una técnica o formato, estas máquinas operan como dispositivos que entrelazan lo metodológico y lo epistémico permitiendo explorar, configurar y narrar procesos desde el hacer artístico. En tanto metodología, abren caminos sensibles y situados para investigar; y en tanto postura epistémica, expanden el campo de lo investigable y de lo que se reconoce como producción de conocimiento. Las máquinas epistemológicas no organizan un saber cerrado: lo movilizan, lo tensionan y lo configuran desde la experiencia, el cuerpo, la imagen, los lenguajes y la diversidad de territorios, en sintonía con el espíritu indisciplinado y crítico de la cultura visual.

El origen del proyecto está marcado por la confluencia de los profesores Edward Guerrero y Gloria Sáenz, docentes de la línea de Cultura Visual y responsables de los espacios académicos donde se ha venido gestando la propuesta. Resulta importante exponer esta génesis porque no se trató de un plan minuciosamente diseñado, sino de un proceso orgánico que emergió de intereses compartidos, afinidades estéticas y diversas maneras de comprender y escribir el conocimiento. Así, la motivación por explorar lenguajes poéticos, performativos y críticos se fue tejiendo de manera natural, hasta consolidarse en lo que hoy denominamos “máquinas epistemológicas”. Este primer momento, pone de relieve la importancia de la espontaneidad y la experimentación como motores fundamentales para el desarrollo de una metodología sensible, situada y abierta al diálogo con el cuerpo y el territorio. El proyecto, además intenta poner en tensión la forma tradicional de compartir el conocimiento de los hallazgos de los proyectos de grado, proponiendo formas y materialidades diversas que en sí mismas producen y emiten conocimiento.

La propuesta de la profesora Gloria Stella Sáenz Gutiérrez, surge de sus experiencias en la creación de proyectos pedagógico-artísticos, en los que los procesos adquieren un valor fundamental y se traducen en formas discursivas que amplían la noción de la memoria escrita de la investigación. Desde esta perspectiva, introduce figuras topológicas como la cinta de *moebius* para articular la experiencia estética y la pedagógica en un solo trayecto. Esta singularidad posibilita agudizar los tránsitos entre lo que se gesta de manera individual y lo que se construye colectivamente, conectar el proceso con el resultado y habilitar una pluralidad de soportes y dispositivos que nutren la producción de sentido.

De ahí que estas premisas se incorporarán en el Seminario de Trabajo de Grado I como una estrategia para que las y los estudiantes dieran cuerpo a sus procesos de investigación, y no se limitaran a la idea de que la escritura es la única vía de legitimación. Así, se abre un nuevo espacio para investigar la pedagogía en las artes,

brindando forma y materialidad a la investigación más allá de la lógica académica que, en muchos casos, se ve constreñida a la linealidad vertical de un documento en Word y una presentación en Power point. En este sentido, la propuesta reconoce que la investigación puede adoptar formas inconcebibles como un vasofón, un cubo Rubik, gabinetes de creación, telas con tifos, espejos, una lata de aerosol... y que la metodología puede adquirir un cuerpo particular, no solo a través de fases o pasos formales, sino a partir de materialidades y dispositivos singulares que dialogan con lo metafórico. De esta manera, se aviva la investigación desde lugares más comunes, orgánicos y afines a lo que sucede en la creación, ampliando la noción de lo que significa producir conocimiento.

En el caso del profesor Edward Guerrero Chinome, la propuesta se origina desde el pensamiento estructurado de la disciplina del diseño gráfico en donde los objetos realizados cumplen una función específica en el campo en el que operan, mezclado con el pensamiento flexible que propone la experiencia estética en el campo de las artes. En conjunto, la producción de sentido ofrece un camino híbrido que permite dar cuenta de las diferentes posibilidades que pueden tener los objetivos creativos. Con ello, los seminarios o experiencias de aula ofrecen a los estudiantes la posibilidad de plantear “ejercicios raros” en donde la extrañeza se concibe como una posibilidad para reflexionar sobre las temáticas de investigación, generar metáforas y metonimias que guíen las ideas a comunicar, como también, la posibilidad de la experimentación continua. En el caso del Seminario de Trabajo de Grado, la propuesta surge de los ejercicios de clase en donde se dan pocas indicaciones conceptuales y técnicas, permitiendo que el estudiante explore en las posibilidades de respuesta, como, por ejemplo: “dibujar una metáfora visual cotidiana, en una hoja tamaño carta, con esferos de tinta azul”, o, “asistir a la sesión con una imagen, cuyo contenedor sea una caja de cartón”.

Uno de los ejercicios que vale la pena mencionar fue el ejercicio del cierre del Seminario II que se realizó en el 2023-2. Para ese momento se propuso un análisis de los apartados de la Introduc-

ción y Conclusiones de su trabajo de grado los cuales ofrecen una apertura y un cierre inacabado al desarrollo de sus investigaciones. En el Prefacio de la publicación (que se conformó como archivo del Seminario) se menciona:

“Sería importante mencionar que el espacio de Socialización de Trabajos de Grado (TG) se desarrolló como un escenario de laboratorio, en el cual se trabajaron diferentes ejercicios no convencionales, con el fin de manifestar las posturas enlazadas a la cultura visual, la investigación en artes y las prácticas pedagógicas, además de consolidar los discursos propios de cada participante”.

Una de las tantas características de los ejercicios planteados, además de la creatividad y la reflexión sobre lo cotidiano, fue el sintetismo para la concreción de las ideas. El ejercicio del cual deriva esta publicación propuso la construcción de dos binomios: texto + imagen, uno relacionado con el apartado de Introducción del TG y otro relacionado con el apartado de Conclusiones del TG. Entre las especificaciones para los textos, se mencionó una extensión entre 220 y 250 palabras. Por su parte, para las imágenes se indicó recurrir a una prenda de vestir y un elemento/objeto orgánico para generar la composición visual, convirtiéndose esta indicación en la razón del título de esta publicación: *Corporalidades orgánicas*. Tanto texto como imágenes podían tener conexión, aunque no fue del todo una obligación, sino una posibilidad.

Dado el carácter de Licenciatura, las Artes Visuales, se considera importante dar la misma equivalencia tanto al lenguaje escrito como al lenguaje visual; pues quizá algunas reflexiones que derivan del campo visual no podrían ser del todo contenidas bajo los caracteres textuales...”

*Corporalidades Orgánicas* (2023).<sup>[1]</sup>

---

[1] *Corporalidades Orgánicas* (2023). Semanario de Trabajo de Grado 2023-II. Licenciatura en Artes Visuales, Universidad Pedagógica Nacional. Compilación de textos por el profesor Edward Guerrero. No publicado.

En esa oportunidad al momento de autoevaluar el Semanario se propuso la pregunta “¿En qué lugar/espacio fuera de la LAV, le gustaría hablar/exponer su trabajo TG y por qué? ¿Cómo se imagina la disposición del espacio?”. De manera general, las respuestas de los estudiantes relacionaban el interés de participar en escenarios no convencionales para compartir sus intereses de investigación, y sobre la disposición del lugar, les gustaría que no pasara solo como un espacio contenedor sino también como parte de la experiencia del visitante.

## Confluencias docentes

Tras una invitación al espacio de seminario de trabajos de grado II del profe Edward, la profe Gloria encontró una gran afinidad dentro de las metodologías para llegar a los engranajes y hallazgos en los procesos pedagógicos-artísticos. En esta visita a este espacio académico encontró LPs, cajitas con ilustraciones al interior, cajas de fósforos con cuerpos incendiarios, cajas donde se resguarda la memoria... Al realizar la proyección del programa analítico del seminario de trabajo de grado I, en su mente no dejaba de resonar esas coincidencias metodológicas, el impulso estaba centrado en continuar detonando la materialidad a las metodologías, se preguntaba por lo epistémico, por la materialidad. Tras el convenio con el Fondo de Cultura Económica que se creó con la LAV en el 2024 la profe Gloria ve la oportunidad para proyectar una alianza vía *WhatsApp*:

“Hola profe, [...] este semestre voy a continuar haciendo unos ejercicios plásticos muy de la línea que usted viene haciendo, Y como trabajo final, la idea es que los estudiantes hagan un dispositivo que hable de su trabajo de grado, dejando la idea de sustentar con diapositivas en PowerPoint, proponiendo otras posibilidades para contar. Entonces, esa es como mi meta. Yo sé que el profe viene haciendo también un montón de cosas plásticas y demás... Y bueno, yo quería hacerle una propuesta: en el Fondo de Cultura Económica se hizo el convenio y hay unos espacios

para exposición de estos procesos, no sé si nos unimos con los dos seminarios, nos pensamos algo para para realizar con estudiantes. Así nos tocaría, organizar qué es lo que vamos a hacer con estos objetos de investigación y poder hacer una exposición. Siento que la investigación en la LAV, a veces como un poquito alejada de lo visual, me refiero puntualmente en el momento de compartir la investigación. Entonces profe, me cuenta y con eso charlamos y nos organizamos.”

(Transcripción de audio de WhatsApp. Mensaje de la profe Gloria al profe Edward. Febrero, 2024).

Ante el mensaje que revela la ruta de trabajo propuesta para el Seminario, el profesor Edward responde:

“Profe, a mí me suena todo super bien, yo apuntado. Me parece chévere, justo esta próxima sesión, yo les pedí a los estudiantes que quisieran una socialización del proyecto con diapositivas en sólo seis minutos. Y a final de semestre, estaba planteado un ejercicio de manera similar. Pero de acuerdo con lo que suceda este martes, yo creo que eso va a tomar una forma diferente. Entonces voy a revisar cuál fue la fecha que quedó para esa entrega, para que en esa fecha sea la socialización final, supongo una semana antes más bien para que se pueda organizar como la cuestión de la exposición. A mí me parece bonito y creo que les va a servir a todos, e inclusive a nosotros también como organizadores del ejercicio. Te voy a pasar los catálogos de las otras producciones que han hecho los muchachos a final de semestre, y lo vamos conversando...”

(Transcripción de audio de WhatsApp. Mensaje del profe Edward a la profe Gloria. Febrero, 2024).

En el vaivén de la gestión para concretar la exposición, se fue gestando la idea de lo que se denominó “Máquina epistemológica”. A partir de estas conversaciones informales, se reconoce que dicho concepto (el de máquina), excede la noción de una práctica aislada y requiere de un engranaje colectivo para articular intenciones,

recursos y lenguajes diversos. Bajo estas conversaciones informales, se complementan las intenciones creativas de los ejercicios al interior de los seminarios, la posibilidad de organizar, gestionar, producir y exhibir la exposición, así como la realización de un taller en el marco de la exposición. Este engranaje de trabajo, permite explorar la noción de “máquina epistemológica” como un dispositivo metodológico y poético que permita a las y los estudiantes de la LAV expandir las formas de formular, presentar, compartir y reflexionar sobre sus proyectos de grado.

## Desde lo teórico y epistémico

Situar las “máquinas epistemológicas” dentro de un marco epistemológico, es pertinente porque en este campo de acción se configura la construcción del conocimiento a partir de la experiencia, la intuición, la práctica. Esto, configura a la creación como un método legítimo, donde no solo se ilustran procesos e ideas, sino que a su vez la creación, en este caso la máquina, genera conocimiento. Algunas aproximaciones a los marcos referenciales que respalden la propuesta de las máquinas epistemológicas inician con el abordaje del marco referencial que sustenta la noción de máquinas epistemológicas como dispositivo de investigación-creación en artes visuales y educación. Partiendo de la premisa de que la producción de conocimiento es un proceso relacional, multimodal y emergente que desafía los modelos lineales de la investigación educativa tradicional, se podría pensar por ahora en una perspectiva que integre tres ejes conceptuales: la Investigación Educativa Basada en las Artes, debido al enfoque de la Licenciatura en Artes Visuales; la Indisciplina como parte de la líneas de pensamiento de la Cultura Visual; y la concepción técnica y semiótica de la máquina, a partir de las configuraciones que cada ejercicio propone.

En cuanto a la Investigación Educativa Basada en Artes, IEBA y teniendo en cuenta la necesidad de incorporar en los seminarios de trabajo de grado I y II formas que encarnen el conocimiento que

emerge de los trabajos de grado de los y las estudiantes y la premisa de Mulvihill y Swaminathan (2024) que plantean sobre que la IBA y la IEBA en donde se discute que estas metodologías han cobrado notable relevancia en congresos, persiste la necesidad de orientar cómo abordar y llevar a la praxis este tipo de investigaciones. Con lo anterior, las máquinas epistemológicas dialogan con esa demanda y se sitúa como una de las infinitas propuestas que hay para el desarrollo de la IBA y la IEBA en la institucionalidad académica, propiamente en la UPN-LAV. Sería clave anclar el proyecto de “Máquinas” a estos enfoques metodológicos, pues permitiría reformular y crear métodos que atiendan al enfoque epistémico en el que se basan.

La IBA en correspondencia con esta propuesta y siguiendo a Kushins (2015) citado por Mulvihill y Swaminathan (2024) “La investigación basada en las artes representa un modelo de indagación que va más allá del texto para abarcar discursos complejos posibilitados por las artes”. Este antecedente legitima proyectos de construcción de conocimiento y refuerza la creación como forma epistémica potente y necesaria. Ahora cuando los autores se refieren a la Investigación Educativa Basada en Artes, IEBA plantean como objetivo “obtener una comprensión más profunda y quizá múltiples perspectivas de la educación como actividad humana” (Mulvihill y Swaminathan, 2024). En ese sentido, se comprende que la actividad humana es tomada como un acto vivo, que se transforma, relaciona y se construye sin ataduras, reglas o formulas precisas y tácitas. Adicionalmente, y siguiendo a Mulvihill y Swaminathan (2024) a través de Phelan y Nunan (2018) se retoma cuestionamientos sobre si la investigación artística requiere palabras, si puede considerarse la práctica artística en sí misma como una forma de indagación o requiere ella de estructuras, métodos y enfoques específicos complementarios de la escritura para configurar y comunicar su indagación y sus percepciones, a lo cual refieren que “el arte en sí mismo debería reconocerse como investigación y como lugar de creación de significados y construcción de conocimientos” (Mulvihill y Swaminathan, 2024). De esta manera se plantea, la posibilidad de situar la creación artística como una forma de producción de conocimiento

que posee métodos propios y diversos, donde los docentes, artistas e investigadores se sitúan en un campo en expansión inagotable. De este modo, la IBA y la IEBA no solo aporta un marco metodológico flexible, sino que impulsa un giro epistémico en el que el conocimiento emerge de la interacción entre cuerpos, materiales y signos.

En conexión con estas metodologías, podríamos también mencionar los propósitos de la a/r/tografía (Irwin, 2004) como una posibilidad de articular la creación, la investigación y el ámbito educativo. En ese sentido, a partir del ejercicio vital de la creación, se pueden conectar los intereses que genera la educación en el ámbito artístico, así como la posibilidad de construir conocimiento. Desde luego, la propuesta de “máquinas”, surge de una serie de ejercicios realizados al interior del espacio de clase de los Seminarios y se potencian como creaciones metafóricas que hablan de los intereses de investigación de los participantes.

“En este sentido, podemos tratar de representar la lógica a/r/tográfica con diversos mecanismos, incluyendo metáforas visuales como, por ejemplo, la de una maquinaria que, en cada uno de sus engranajes representas los agentes y componentes intervinientes y necesarios para su operación. Como en los grafos anteriores, éste admite muchas otras piezas, conexiones, piñones, poleas y engranajes, planos y convenciones variables y personalizadas que permiten entender, con mayor o menor fortuna, los procesos y fenómenos de nuestro interés. Sin ser un reloj de precisión, su tiempo es el ahora y su motor: la Creación”. (Arciniegas y Sosa, 2024, p. 144)

Sin duda, estas propuestas indagan en la posibilidad de construir modelos no tradicionales para trabajar con la cuestión del conocimiento sensible basado en la creación. En este camino, el proyecto “máquinas epistemológicas”, que aún continúa en desarrollo, remite a los participantes a construir dispositivos a partir de un formato no convencional para la socialización de propuestas investigativas, validando otras formas en las que se pueda acceder

a la indagación constante. Esta idea transgresiva al modelo tradicional de sustentación de trabajos de grado, propone una suerte de indisciplina, característica propia de los estudios de la visualidad, en donde el papel fundamental es el de indagar los lugares en los que la imagen hace presencia. Y es que, es de anotar, que estás máquinas que proponen los participantes también ponen en discusión el papel de la imagen en el escenario cotidiano, pues las temáticas remiten a los intereses propios de cada estudiante, investigador, licenciado o licenciada en formación, las cuales no escapan de las dinámicas de la vida real y los contextos culturales en los que se ven sumergidos en el mundo actual.

## Componiendo los dispositivos

Discutidas algunas de las líneas que originan el proyecto de “máquinas epistemológicas”, resultaría pertinente, comentar algunos de los ejercicios desarrollados. Uno de los requisitos para ser parte del ejercicio, es el de presentar una ficha explicativa de cada máquina. En la primera versión de Máquinas Epistemológicas, realizada en el primer semestre del 2024, la ficha debía contener la descripción técnica de la pieza, la descripción conceptual, el impacto en el trabajo de grado y la conexión con Cultura Visual. Con ello, se procedió a la planteamiento y discusión de las piezas. Desde luego las propuestas fueron variadas y recurrieron a diferentes estilos representativos. Esculturas para ser intervenidas con mensajes con tinta invisible, cajas de proyección de luz, cajas de espejos, cpu's de computadora modificadas, torsos femeninos contenedores de mensajes, rodillos de pintura para trabajar a dos manos, visores fotográficos, vidrios simulados como cuadros de pintura, productos editoriales no convencionales, y, espirales de cajas de fósforos, fueron algunas de las máquinas presentadas por los y las estudiantes.

Las tensiones entre el cuerpo y las dinámicas sociales, el papel de la imagen en el arte urbano, la memoria, el vacío, las reflexiones de la práctica educativa, la mirada del otro para la construc-

ción de la identidad, o hasta la práctica del dibujo; fueron algunos de los discursos conceptuales que se trabajan en las propuestas materializadas.

Una de las máquinas que llamó la atención fue Pesquisa (2024) de Luisa Monge. El artefacto se componía por un contenedor de galletas metálico que alojaba diferentes objetos usados en un taller de costura. Como una alusión al costurero de los hogares colombianos, la máquina permitía reflexionar sobre las diversas experiencias de quienes practican el oficio de la costura de prendas textiles. La máquina estaba atravesada también, por un alambre al que estaba sujeto un barco de papel y en cuyo extremo tenía una manija, que, al accionarla, permitía observar el movimiento del barco como si se encontrara en el agua. Este elemento metaforizaba la navegación de la vida misma, y aludía al “coser” como una práctica en la que cada quién encuentra su proceso en medio de una exploración constante. La disposición de la máquina en el pedestal se completaba con una serie de hilos de colores estirados, representando los hilos que conectan las experiencias de vida propias, con las experiencias del otro. En conjunto, la máquina además de construir una metáfora conceptual se constituía en una suerte de narrativa visual, reflexionando en la complejidad del viaje propio de a través del tiempo y la experiencia estética. Además de aludir a la temática central del trabajo de investigación de Luisa, la máquina ofrecía una experiencia sensorial al observador, en la que podía conectar la impresión estética del objeto con la importancia cultural del oficio familiar, reflexionando en la imagen del conocimiento compartido de generación en generación.

Uno de los retos que tuvimos al estar trabajando el proyecto, fue el de configurar nuestra propia máquina. Aunque en la conversación informal entre profes nunca lo tuvimos presente, surgió la necesidad de participar del ejercicio por dos razones. La primera, el comentario de uno de los estudiantes: “profe, ¿y su máquina?; la segunda, la idea de presentar los Seminarios como laboratorios de creación, en los que todos los participantes (profesores y estu-

diantes) se encuentran al mismo nivel. Aunque como profes no estábamos construyendo un trabajo de grado, si nos motivaba la idea de la crear e investigar; y que mejor que hacerlo, a partir de una máquina epistemológica. Entonces, surgió el *Tensionador de ideas Asíncronas* (2024).

El dispositivo, estaba conformado por dos módulos circulares de madera unidos entre sí, y un peón de ajedrez ubicado en el centro, sujeto con un tornillo y con un orificio en la parte superior por la que travesaba una “cadeneta base” elaborada en hilo de fique, cuya extensión era de 70 cm. En cada uno de los extremos, la cadeneta contaba con un punto amplio o anillo, en el cual se podía introducir un lápiz o bolígrafo. Por cada lado de la cadeneta estaban adheridas cinco cadenetas más, de diferentes longitudes y separadas por aproximadamente 6 cm entre sí. Al igual que la cadeneta base, las otras cadenetas contaban con puntos amplios o anillos en sus extremos, para introducir más lápices o bolígrafos. Para su funcionamiento, la máquina se debía ubicar sobre un pliego de papel adherido a una mesa, fijándola fuertemente. Posteriormente, 12 participantes debían introducir un lápiz, bolígrafo o dispositivo para escribir/trazar/rayar, en uno de los anillos extremos de las cadenetas. Los participantes simultáneamente debían tensionar la cadeneta e intentar escribir/trazar/ rayar sobre el papel, impidiendo/permitiendo el trabajo de los demás.

“La obra, el Tensionador de ideas a/sincrónicas se presentó como una instalación interactiva de dibujo por tensión, alineada con los objetivos de la exposición Máquinas Epistemológicas 1.0. En este contexto, la obra ilustra cómo las distintas propuestas de los estudiantes del seminario Trabajo de Grado I y II contribuyen a crear nuevas formas de hacer y producir conocimiento, al tiempo que enriquecen la línea de investigación en Cultura Visual de la Licenciatura.

El dispositivo explora la interacción entre el control y el azar en el proceso creativo: el control se refleja en la planificación y estructuración de la idea, el azar emerge de esa planificación y abre el camino hacia la exploración y nuevas formas organizacionales. Es en la interacción entre lo estructurado y la exploración donde se genera la reflexión, dando lugar a los engranajes y tensiones conceptuales bajo trazos singulares, siendo esta premisa la que constituye el eje de la obra. Al manipular los hilos, el espectador se convierte en un agente activo del acto epistemológico y creativo. Por otro lado, la máquina se podría entender como una metáfora de los procesos epistémicos que surgen al interior del aula de clase. Los dos extremos de la “cadena base”, representan los dos grupos de los Seminarios que se juntaron para realizar esta experiencia académica, que además se convierte en una experiencia de encuentro con el otro, con las ideas y con la construcción de conocimiento.

La tensión que se produce al poner en funcionamiento la máquina relaciona las discusiones que se pueden producir al interior del aula cuando se procesan conceptos, se producen categorías de análisis o se deconstruyen los objetos de estudio. Para ello, es necesario comprender el aula de clase como un escenario de laboratorio, permitiendo poner a prueba ideas y experiencias a partir de imágenes y permitiendo el error como una posibilidad para generar nuevas producciones epistemológicas.

De otro lado, en esa “tensión” de la que se habla, se produce una relación con el papel de la imagen en el mundo actual. Sin duda, acudimos ahora a plantearnos otras miradas para los fenómenos que la imagen produce, dudando de su superficie y transgrediendo los modos tradicionales sobre los cuales se accede a sus diferentes contenidos.” (Sáenz y Guerrero, 2024).

**Imagen 1.**

*Tensionador de ideas asincrónicas (2024).*



Fuente: archivo de autores.

En esta primera versión del ejercicio se presentaron 26 máquinas epistemológicas. Entendidas como dispositivos creativos para reflexionar, se desplazaron a ser comprendidas como objetos artísticos de exposición. El lugar en el que se exhibieron fue el Pasaje Macondo del Fondo de Cultura Económica en la ciudad de Bogotá del 27 al 19 de mayo. Durante la exposición, se desarrollaron dos sesiones de taller en los que se de/construyeron las máquinas individuales para re/construir nuevas máquinas colectivas, dando paso a nuevos procesos de pensamiento. Para consolidar el registro de la exposición, se procedió con la configuración de una publicación a manera de catálogo de exposición, en donde se reúne la información de cada ficha, los informes generados por cada grupo de trabajo y algunos comentarios finales sobre el ejercicio. Durante el arduo proceso editorial, se pensó en que el resultado pudiese ser descargado de manera libre, así que se tramitaron los registros de libro nacionales y se ubicó en un enlace web para su libre descarga. Este material posibilitó la estructuración de una segunda versión “Máquinas Epistemológicas”, posicionando con más fuerza el ejercicio de aula.

Con la experiencia lograda en el primer semestre de 2024, se proyectó en el segundo semestre del año una segunda versión del ejercicio. Siguiendo la metodología planteada para su concepción y desarrollo, se pensó en añadir un aditivo conceptual: el cuerpo. De esta manera, las propuestas creativas, propusieron una conversación profunda entre el cuerpo y la imagen, o el papel de la imagen, indicando estrategias para comprender o construir sentido. Sumado al cuerpo, la segunda versión también propuso una mirada hacia el lenguaje. La figura retórica se convirtió en un mediador entre pensamiento, discurso y acción creativa. Cada máquina propuso diferentes desplazamientos, que vincularon intereses propios de investigación con las relaciones fortuitas que se generaron mediante su interacción. Estas relaciones entre cuerpo, máquina y discurso motivaron a centrar en el movimiento las acciones centrales del taller.

En esa ocasión, la información de cada ficha explicativa fue conducida desde la propuesta técnica y conceptual de cada máquina, seguida por la relación hacia la figura retórica y finalizando con la reflexión hacia el movimiento/cuerpo que generaba cada máquina. Se conformaron un total de 19 dispositivos que, de manera similar a la anterior, se desplazaron como objetos de exposición. Las tensiones sociales de la naturaleza, la animación, el tatuaje, la memoria colectiva, la mirada, la gramática de la imagen o las cuestiones de la identidad, fueron algunas de las temáticas que abordaron las máquinas en esa segunda versión.

Valdría la pena mencionar el ejercicio titulado *Se desgasta la piel al marcar* (2024) de Laura Salazar:

“La máquina-cuerpo-epistemológico *Se desgasta al discar la piel* que no está, es un teléfono de disco con algunos dijes y casca-  
beles, que cuelgan de la parte de abajo de la bocina, relacionan-  
do un registro de la palabra hablada. En la parte superior de la  
bocina se encuentra un bombillo, como símbolo de un cuerpo  
contestando a un llamado. ... Originalmente, el teléfono era de  
color naranja. Lo pinté de blanco con detalles azules y dorados

con la intención de imitar la apariencia de una vajilla antigua de porcelana. Este objeto/máquina/cuerpo/piel, hace parte de lo que he denominado paisaje cositero, evocando la memoria que los cuerpos han dejado durante su presencia en el tiempo. Así, surge una metáfora entre el acto de discar y el desgaste, donde cada llamada, cada intento de conexión, refleja el deterioro de un cuerpo que se esfuerza por alcanzar a otro; es un diálogo entre lo físico y lo simbólico, entre lo ineludible y el paso del tiempo. La luz saliente de la bocina hace visible el cuerpo que llama y da cuenta de ese cuerpo con el que se quiere conectar, y el disco, que cubre las miniaturas, es el vínculo que ofrece la oportunidad del encuentro a medida que avanza el desgaste de su piel.” (Laura Salazar, 2024 – Ficha de registro de máquina.)

Este ejercicio configuraba una metáfora que representaba la ausencia de un cuerpo a través del movimiento y la luz, cuando alguien se atrevía a discar el mando del teléfono. De otro lado, remontaba a la práctica del “hablar por teléfono” algunos años atrás, a través del movimiento casi desaparecido de acercarse a un teléfono de disco, acción desaparecida por los avances tecnológicos en los dispositivos de comunicación. De otro lado, el ejercicio de Laura mantiene una secuencia interesante en el proyecto de “Máquinas”, ya que se conecta la máquina *Tonada Visual* (2024), presentada en la primera versión, el cual estaba constituido por el motor de una licuadora que permitía poner en movimiento algunos juguetes ópticos. Estos dispositivos mantienen una unidad visual en cuanto a la apariencia visual, así como una línea de ejecución al intervenir máquinas pensadas para otros usos.

En nuestro caso, la máquina desarrollada para la segunda versión fue titulada como *Condensador de composiciones lumínicas* (2024). Con la ayuda de una egresada del programa académico a quién vinculamos al equipo de trabajo, la intensión fue la de acudir a la técnica del dibujo con luz. La idea fue interesante para proponer la primera parte del taller, permitiendo que los participantes generaran fotografías de larga exposición a partir de linternas.

“El Condensador, se componía por tres dispositivos lumínicos, un trípode, una cámara fotográfica y tres partituras o dibujos rítmicos. La energía que se le aplicaba a la máquina provenía de los participantes al ejecutar frente a la cámara las partituras o dibujos rítmicos durante 30 segundos. El registro fotográfico final, condensaba los trazos lumínicos realizados y genera una composición visual.

Las manos, al ser vestidas por la luz y el cuerpo, que desata movimientos pausados, ligeros, ondulados y zigzagueantes, son capturados por la cámara fotográfica, que transforma lo efímero en una imagen tangible. En una condensación de 10 segundos, el instante fugaz se convierte en una imagen que perdurará en las materias digitales. El cuerpo como lenguaje, traduce lo codificado y descodifica con intenciones de ampliar la riqueza del mensaje. Luz, caja oscura, máquina semiótica, condensa la posibilidad de transitar por la imagen, de dejar huellas por el tiempo, transitar por el espacio de las materialidades y provocar intersticios para la creación relacional.

El movimiento de la luz es dado por la relación con el espacio y los cuerpos, es decir, la luz es quien condensa la información y posee la facultad de viajar desde el espacio próximo e instalarse en la caja oscura. Este hecho crea movimientos orgánicos fugaces que el ojo no alcanza a captar pero que el ojo de la caja oscura sí. De esta manera, el movimiento fluye de lo corporal, viaja por la luz acogiendo sus memorias y se instala en la caja oscura. Es posible que estos movimientos representados por el fluir del cuerpo, estén condicionados por elementos propios de una cultura visual determinada. Los actos performáticos de la vida cotidiana, identificados a partir del movimiento del cuerpo, representan una serie de acciones aprehendidas de las formas y modos de vida de los individuos de acuerdo a su contexto social. De esta manera, el cuerpo se convierte en un portador de significados de los cuales puede dejar huella con sus diferentes secuencias de movimiento. La máquina pretende condensar en la imagen generada a partir de la luz, el rastro de dichas afectaciones culturales, que solo la corporalidad podría transmitir.” (Edward Guerrero y Gloria Sáenz, 2024 – Ficha de registro de máquina.)

**Imagen 2.**

*Condensador de composiciones lumínicas (2024).*



Fuente: archivo de autores.

Para esta segunda versión, las máquinas fueron expuestas en el Centro Cultural de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO, el 12 de noviembre de 2024. A la muestra asistieron estudiantes de dicha institución, además del colectivo XXXXX, quienes pudieron retroalimentar las creaciones de los y las estudiantes. En el taller propuesto, se discutió por duplas de trabajo las posibles conexiones que trabajaban las máquinas epistemológicas. Para guiar el ejercicio, se plantearon tres preguntas: la primera, asociada a los vínculos que genera la máquina con las nociones de cuerpo, máquina y epistemología; la segunda, relacionada con los desplazamientos de la educación artística; la tercera, dirigida hacia las relaciones que se producen teniendo en cuenta la cultura visual contemporánea.

Esta reflexión discursiva se acompañó de un ejercicio de dibujo elaborado en pliegos de cartulinas negras y tizas. Esta acción, dirigía a los estudiantes hacia una composición visual que condesara los movimientos que dejaba la máquina cuando era accionada por un cuerpo. Como huellas, los trazos dibujados, dejaron impregnados los rastros de una sustancia de pensamiento artístico. Finalmente, al momento de socializar las reflexiones y dibujos, se propuso dibujar con el cuerpo dos movimientos que remitieran a la interacción con las máquinas. Estos movimientos se ejecutaron frente a la cámara fotográfica y por un lapso de 10 segundos se dejó el obturador abierto para captar el registro visual. De manera similar a la primera versión, con toda la información recolectada se produjo un catálogo de exposición, que para el momento de este escrito se encuentra en las fases finales del proceso editorial y se espera que próximamente esté también, a disposición de una descarga libre en la internet.

## Perspectiva – Unas cortas conclusiones...

Es preciso recordar que las “Máquinas”, entendidas como propuestas conceptuales e indisciplinadas tienen su origen en el espacio de aula. Los comentarios, propuestas o discusiones generadas, se van sumando como piezas del engranaje que construye, afina y consolida los discursos, para materializarlos en ejercicios creativos. Con ello se amplía la idea de considerar el escenario del aula como un espacio de laboratorio donde la prueba, el acierto y el error tienen diferentes posibilidades.

Las dos versiones realizadas, han propuesto nuevos horizontes para el pensamiento de lo artístico y para el camino de la educación artísticas. Sin duda, es un proyecto flexible, que podría considerar nuevos planteamientos, rutas, modelos, formas, ... para entender y comprender las afectaciones que rondan a los y las estudiantes. Una nueva versión se aproxima, relacionada esta vez, con el concepto de hábitat en donde las conexiones con otros programas académi-

cos de otras instituciones están en la mira. Tanto a Gloria como a Edward, les motiva la idea de seguir explorando en estos métodos, transgrediendo las formas de acercarnos al conocimiento sensible, debatiendo y validando formas novedosas para tratar con las dinámicas de la cultura contemporánea, y desde luego, proponiendo formas no convencionales de abordar las diferentes propuestas de trabajo grado. En este momento los cuestionamientos intentan debatir, si se define como método, como metodología, como modelo epistemológico, como investigación-creación, como experiencia o simplemente como una acción creativa. Quizá se requiera de una versión más o unas cuantas más. Por ahora, de lo que estamos seguros es que “Máquinas” se ha consolidado como parte de los trabajos de grado de quienes han participado.

Asimismo, las dos ediciones de *Máquinas Epistemológicas* confirman que la investigación-creación puede convertirse en un campo de negociación constante entre la intuición artística y la rigurosidad académica, difuminando así, los límites de esta dicotomía. En la versión 1.0, centrada en el tránsito de la palabra escrita al dispositivo objetual, quedó patente que el pensamiento sensible no es un adorno de la investigación, sino un motor epistémico capaz de articular teoría, práctica y afecto. En la segunda versión de se profundizó en desplazar la atención hacia el cuerpo, cada máquina incorpora gestos, ritmos y materialidades que dan lugar a datos que solo pueden capturarse a través de la performatividad.

En consecuencia, el proyecto parcialmente deja al menos cuatro aprendizajes estratégicos para la educación artística de la LAV-UPN:

- 1. Metodología en espiral.** El paso de una versión a otra muestra que las máquinas no siguen una lógica lineal de mejora, sino un movimiento espiral donde cada iteración reSignifica la anterior. Esta estructura favorece la evaluación formativa y el ajuste permanente de los referentes teóricos.
- 2. Figuras retóricas como andamiaje crítico.** La incorporación deliberada de metáfora, metonimia o antítesis no solo potencia la poética de las obras; también ofrece a los y las es-

tudiantes un vocabulario analítico para discutir sus procesos sin reducirlos a categorías técnicas.

3. **Materialidad como dato.** Los catálogos evidencian que la selección de soportes gelatina, luz, plantas, objetos de desecho, produce conocimiento por sí misma; cada material genera preguntas específicas sobre tiempo, conservación, ética y participación comunitaria.
4. **Inter-institucionalidad y hábitat.** La proyección de una tercera edición vinculada al concepto de hábitat y a programas externos, abre la posibilidad de construir redes de sentido entre contextos rurales, urbanos y virtuales, consolidando un ecosistema de aprendizaje que trasciende la sala de clase.

En suma, *Máquinas Epistemológicas* ha pasado de ser una estrategia puntual de acompañamiento a trabajos de grado a constituirse en un modelo emergente de la IBA y la IEBA, que propugna hacia lo flexible y replicable, que legitima el hacer pedagógico y artístico como forma de producir teoría y de incidir, de manera situada a los debates de la cultura contemporánea.

## Referencias

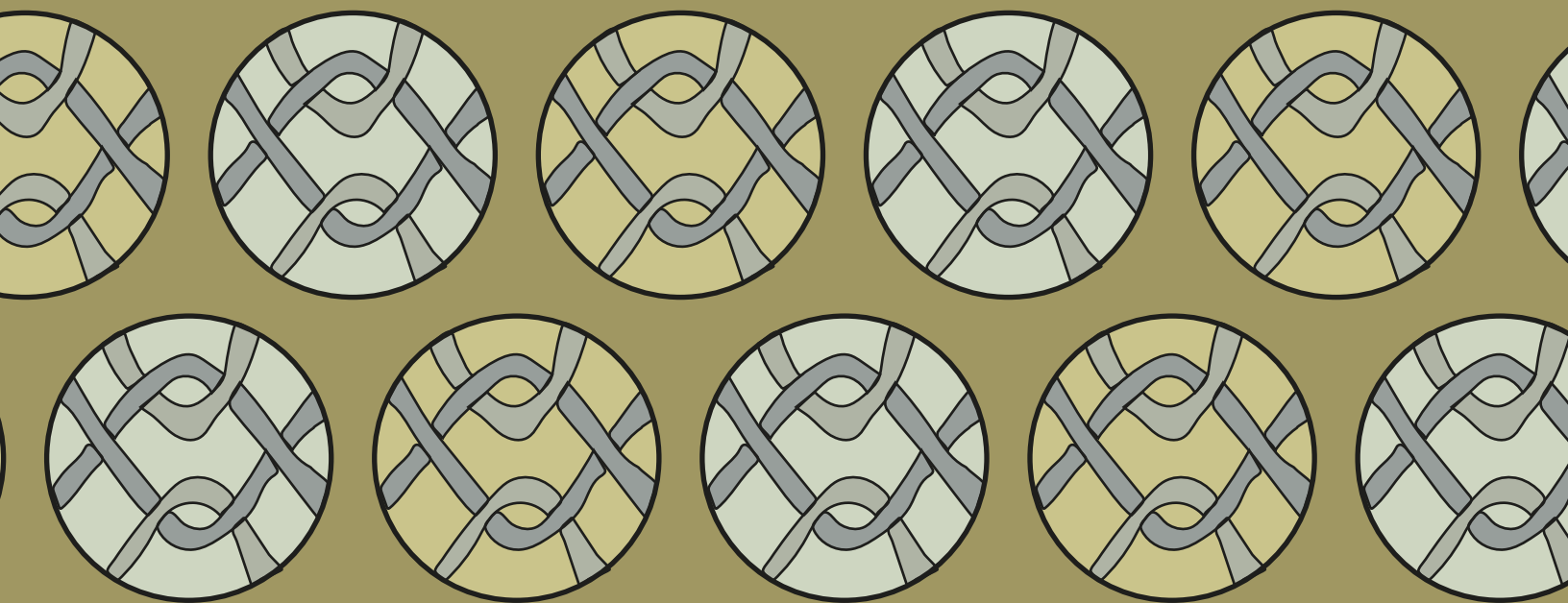
- Arciniegas, R., y Sosa, A. (2024). *Creación. Experiencia*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Mulvihill, T. y Swaminathan, R. (2024). *Investigación Educativa basada en las artes* (1 ed.). Madrid, Ediciones Morata, S. L. Recuperado de <https://elibro.biblioteca.libertadores.edu.co/es/ereader/libertadores/260189?page=12>.
- Sáenz, G. & Guerrero, E. (Coords.) (2024). *Máquinas Epistemológicas 1.0*. [Re-Tinta]. Publicación digital. Bogotá D.C. <https://www.behance.net/gallery/210483305/Maquinas-Epistemologicas-10>
- Universidad Pedagógica Nacional, LAV (2019). *Proyecto Educativo del Programa en la Licenciatura en Artes Visuales*, Bogotá.



Atribución-No Comercial-Sin Derivadas  
Permite a otros solo descargar la obra y compartirla con otros siempre y cuando se otorgue el crédito del autor correspondiente y de la publicación; no se permite cambiarlo de forma alguna ni usarlo comercialmente.

*Cada texto refleja la voz y perspectiva de su autor o autora, responsable de su contenido, así como de los ajustes y revisiones que dan forma final a su obra.*

# Capítulo 5



# Caminando Juntos: Usando prácticas artísticas centradas en pueblos indígenas para imaginar nuevos futuros

*Joshua Schwab Cartas, Tania Eréndeni Fuentes Villa,*

*Sydney Wreaks, Anissa Peralta*

## Introducción

*Kwe, Padiuxi, shé:kon, Tân'si, Mba'éichapa, Hola, Olá!* Estas son las diversas formas en que los miembros de nuestro equipo se saludan entre sí, a sus familias y a sus relaciones no-humanas, como la tierra y los animales. *Land Connects Us* (La Tierra Nos Conecta) es un proyecto artístico centrado en pueblos indígenas que ha reunido a los cuatro autores de este artículo para explorar cómo los talleres artísticos y culinarios pueden fomentar la comunidad y las relaciones interindígenas. En el corazón de este proyecto está la exploración de lo que significa “estar juntos en un lugar” (Larsen y Johnson, 2017), trabajando colaborativamente hacia un objetivo y un futuro compartidos.

Este proyecto tuvo tres objetivos principales: primero, examinar nuestras responsabilidades como huéspedes en esta tierra y como gente de los tratados<sup>[1]</sup> en territorio Mi'kmaq, mientras bus-

---

[1] El término “*treaty people*” (gente de los tratados) reconoce que tanto los pueblos indígenas como los no indígenas en Canadá están vinculados por acuerdos históricos entre las naciones indígenas y la Corona británica. Estos tratados permitieron el asentamiento de colonos a cambio de compromisos que aún deben respetarse. Decir “*we are all treaty people*” enfatiza que todos tienen la responsabilidad de honrar estos acuerdos y trabajar por la reconciliación y la justicia.

camos formas tangibles de llevar a cabo los llamados a la acción de la Comisión para la Verdad y la Reconciliación de Canadá,<sup>[2]</sup> específicamente los llamados 6 al 17. Estos llamados abordan la necesidad de integrar las lenguas y culturas indígenas en los planes de estudio de educación superior. El segundo objetivo se centra en la decolonización y la restauración de la diversidad indígena que una vez existió en *Turtle Island*<sup>[3]</sup> (Norteamérica), pero que hoy está dividida por fronteras físicas y lingüísticas impuestas por políticas coloniales y neocoloniales dañinas (Altamirano Jiménez, 2008). A través de estos talleres, buscamos desafiar y revertir estas divisiones. Y el último objetivo, fue contribuir activamente a la Década Internacional de las Lenguas Indígenas de las Naciones Unidas y encontrar maneras de utilizar el arte para revitalizar y promover la continuidad de las lenguas indígenas.

Este artículo se centrará en una exposición de arte participativa con enfoque indígena titulada *Xandú: Honrando a nuestros ancestros*, que reunió a estudiantes indígenas y no indígenas de *Turtle Island* mediante la creación de diversos proyectos artísticos. Más específicamente, fue una colaboración entre jóvenes indígenas zapotecos de la comunidad de Rancho Gubiña (Unión Hidalgo), en el estado sureño de *Lula* (Oaxaca), México, y estudiantes indígenas urbanos universitarios de la región de *Kjipuktuk* (Halifax), en la provincia atlántica canadiense de *Mi'kma'ki* (Nueva Escocia).

---

[2] Los *Calls to Action* de la *Comisión de la Verdad y la Reconciliación* de Canadá son 94 recomendaciones para abordar el daño causado por las escuelas residenciales y promover la reconciliación con los pueblos indígenas. Incluyen medidas en educación, salud, justicia y preservación cultural, buscando corregir injusticias históricas y fortalecer el respeto y la equidad en la sociedad canadiense.

[3]*Turtle Island* (Isla Tortuga) es un término usado por algunos pueblos indígenas, principalmente los de Norteamérica, para referirse al continente. Este nombre proviene de diversas historias indígenas sobre la creación que describen la masa continental formada sobre el lomo de una tortuga gigante. El concepto de Isla Tortuga tiene una profunda importancia en muchas culturas nativas americanas, ya que refleja nuestras creencias espirituales y nuestra relación con la Madre Tierra.

Dado que este proyecto fue un esfuerzo colaborativo, elegimos presentarlo como una narrativa polivocal. Este enfoque resalta la diversidad de perspectivas y experiencias aportadas por los cuatro autores, a la vez que sirve como una poderosa contranarrativa en un mundo que a menudo prioriza el individualismo y el éxito personal, enfatizando en su lugar la colaboración y la voz colectiva.

A través del uso de la polivocalidad, no solo la empleamos como una táctica contranarrativa, sino que también la adoptamos como una estrategia continua para encarnar la diversidad y fomentar la colaboración. Creemos que este enfoque promueve una forma de pensar más inclusiva, holística e indígena, reflejando la convicción de que todas las voces e historias tienen algo valioso que aportar.

En este texto, conocerán nuestras historias contadas por Dr. Joshua Schwab Cartas, líder del equipo e investigador principal; Sydney Wreaks, gestora del proyecto; Tania Fuentes, facilitadora de los talleres y curadora de la exposición; y Anissa Peralta, asistente de investigación de *Xandú: Honrando a nuestros ancestros*.

## Nuestras perspectivas

### La historia de Joshua:

“La historia da significado a las relaciones que definen quiénes somos y cuál es nuestro lugar en el mundo; nos recuerda nuestros deberes, nuestros derechos y responsabilidades, y las posibilidades transformadoras de nuestras acciones”

—Justice, 2013, p. 75

*Padiuxi, Na láya’ Joshua Schwab Cartas, naca aronda binni Austria ne binnizá ne ca binnilidxi bixozebida Rancho Gubiña ne jña bida ca binnilidxi Ixtaltepec. Na gule Canadá ra dxiiña ne NSCAD.*

Hola, mi nombre es Joshua Schwab Cartas. Soy zapoteco-austriaco-canadiense y profesor asistente en la Universidad de Arte y

Diseño de Nueva Escocia (NSCAD), en el departamento de Educación Artística. No nací ni crecí en la comunidad de mi abuelo materno, Rancho Gubiña (Unión Hidalgo). Sin embargo, he trabajado y colaborado activamente con personas de nuestra comunidad durante más de dos décadas. Todos estos proyectos han tenido como objetivo preservar, revitalizar y perpetuar nuestras prácticas culturales y el idioma binnizá para las generaciones futuras. Muchas de estas iniciativas han sido a través de medios artísticos, como la creación de cortometrajes con celulares que documentan diversas prácticas ancestrales, como la elaboración de tamales, tortillas y el trabajo en el campo. Otras actividades han incluido murales urbanos que celebran y honran a los ancianos y guardianes del conocimiento de la comunidad, para recordar a las personas la importancia de venerarlos y no olvidar los sacrificios que hicieron para mantener vivas nuestras tradiciones. La colaboración más reciente ha sido con el artista binnizá Pedro Hernández Antonio, como parte de uno de los proyectos de **Land Connects Us**, titulado *Xandú*.

El proyecto comenzó con dos objetivos principales destinados a desmentir ideas erróneas comunes sobre México. La primera era la creencia de que ya no existen pueblos indígenas en México, sino sólo “mexicanos”. En realidad, los pueblos indígenas de Turtle Island, o lo que hoy se conoce como América del Norte, han estado interconectados mucho antes de que se establecieran las fronteras coloniales y lingüísticas. La segunda idea errónea giraba en torno a la celebración indígena mexicana conocida como el Día de los Muertos, o *Xandú* en *diidxazá* (idioma zapoteco). Muchas personas la asocian erróneamente con pintarse la cara o la ven como una versión mexicana de Halloween. En verdad, se trata de una ceremonia prehispánica, celebrada de maneras únicas por muchas naciones indígenas en todo México. También compartimos cómo, históricamente, esta celebración sirvió como un medio encubierto para honrar a nuestros ancestros, adaptándose a la festividad católica del Día de Todos los Santos como una forma de continuar venerando a quienes nos precedieron.

Mientras Tania y yo compartíamos estas historias, los participantes escuchaban atentamente, pero también expresaban un fuerte deseo de compartir sus propias perspectivas. Pronto quedó claro que esta experiencia colectiva no solo se trataba de desafiar concepciones erróneas, sino también de construir un puente intercultural en el que pudiéramos aprender los unos de los otros.

NSCAD, como muchas universidades canadienses, se ha convertido en un centro dinámico para estudiantes indígenas de diversas naciones y territorios. Estos estudiantes traen consigo una rica variedad de idiomas, tradiciones y cosmovisiones, todas arraigadas en sus tierras ancestrales a lo largo de Turtle Island. Sin embargo, a pesar de esta pluralidad cultural dentro de la población estudiantil indígena, tanto los marcos académicos como los administrativos continúan tratando a los pueblos indígenas como un grupo homogéneo, ignorando la diversidad dentro de sus culturas, lenguas e historias.

Reconocer y honrar las distintas culturas, lenguas e historias indígenas crea un ambiente de inclusión, respeto mutuo y comprensión más profunda. Como sostiene Mayer (2014), “comprender la diversidad nos lleva a apreciar cómo ‘todos somos iguales, de manera diferente’” (citado en Duarte y Belarde Lewis, 2015, p. 678).

El reconocimiento de la diversidad indígena también es fundamental en el proceso de decolonización. No sólo implica reconocer la pluralidad dentro de las comunidades indígenas, sino también restablecer las vibrantes relaciones Norte-Sur que las agendas políticas coloniales y neoliberales han intentado cortar durante mucho tiempo. Como argumenta Altamirano (2008), las exclusiones históricas—perpetuadas a menudo por barreras lingüísticas y constructos coloniales—han marginado a los pueblos indígenas, incluidos aquellos de México y otras partes de América. Decolonizar la diversidad indígena es un paso crucial para revertir esta exclusión y abrir camino hacia un futuro más inclusivo y justo.

Como investigador principal, uno de mis principales objetivos en esta investigación —especialmente como recién llegado a *Kjipuktuk*—era establecer relaciones significativas con estudiantes indígenas y comunidades indígenas urbanas. Creía que la mejor manera de lograrlo era presentándome a mí mismo y a mi cultura binnizá a través de la narración de historias y la creación artística. ¿Por qué? Porque estas formas de expresión se conectan con experiencias humanas universales, emociones y aspectos compartidos de la vida que trascienden fronteras culturales, lingüísticas y geográficas. Además, como nos recuerda la académica Sto:lo Jo-Ann Archibald (2008), contar historias crea un vínculo único entre el narrador y el oyente, fomentando una relación basada en el intercambio mutuo. A través de este intercambio, las ideas, emociones y experiencias complejas se comunican de maneras profundamente personales pero universalmente comprensibles.

Las historias se convirtieron gradualmente en la base de los talleres artísticos, los cuales abrí tanto a estudiantes indígenas como a la comunidad en general, como una forma de introducir y compartir mis prácticas culturales binnizá. En estos talleres, integré la narración de historias con formas de arte tradicional, como la creación de flores de cempasúchil de papel, la decoración de calaveras de azúcar y la construcción de altares para honrar a los ancestros y seres queridos que han fallecido. Estas actividades artísticas no solo fueron una forma de celebrar mi herencia cultural, sino que también sirvieron para crear un espacio donde los participantes pudieran conectar con sus propias historias, recuerdos y tradiciones culturales.

Dentro de estos talleres, el arte trascendió la definición convencional de pintura o escultura, abarcando una variedad de expresiones creativas, como la narración oral, el tejido de abalorios y la preparación de alimentos. Cada una de estas formas artísticas ofreció a los participantes distintas maneras de conectarse y expresar aspectos de su identidad, cultura y experiencias personales. Por ejemplo, el tejido de abalorios, una práctica profundamente arraigada en las culturas indígenas, se convirtió en una herramienta poderosa para

contar historias personales. De manera similar, la preparación de alimentos adquirió un significado cultural profundo, donde cocinar no era solo una necesidad, sino un acto impregnado de ritualidad y comunidad.

En su libro *Braided Learning: Illuminating Indigenous Presence through Art and Story*, la académica lenape-potawatomi Susan Dion (2022) escribe que “el arte indígena está arraigado en las realidades sociopolíticas y las experiencias vividas de los pueblos indígenas” (p. 101). Dion continúa diciendo que el arte indígena está vinculado con el pasado mientras ofrece nuevas perspectivas sobre el futuro. Por lo tanto, el arte en nuestros talleres no se trató simplemente de crear algo nuevo; fue una invitación a cruzar un puente intercultural y participar en una experiencia colectiva de compartir, escuchar, narrar historias y aprender unos de otros.

Este proyecto, a través de sus historias interconectadas, resalta cómo nuestras relaciones con los demás y con nuestro entorno dan forma a nuestra identidad y nuestro lugar en el mundo. Como sugiere la cita inicial, la narración de historias da significado a estas relaciones, recordándonos nuestros deberes, derechos y responsabilidades. A través de la creación colectiva y el intercambio de perspectivas en los talleres centrados en *Xandú* y el Día de los Muertos, participamos en un proceso de aprendizaje mutuo y reflexión. Estas experiencias nos recuerdan el potencial transformador de nuestras acciones—cómo las historias que contamos, tanto en la creación artística como en la conversación, no solo reflejan nuestro pasado, sino que también moldean el futuro, fomentando una comprensión más profunda de nuestra humanidad compartida e interconectada.

## La historia de Tania

Mi nombre es Tania Erándeni Fuentes Villa, y soy mexicana mestiza. La historia de mi familia ha pasado por varias entidades del país, desde Puebla hasta Michoacán. También soy descendiente de

migrantes españoles en México, que llegaron a buscar un nuevo futuro lejos del régimen franquista. Sin embargo, mi historia comenzó en la Ciudad de México, donde nací y he pasado la mayor parte de mi vida. También he vivido en Escocia y, actualmente, resido en *Kjipuktuk*, también conocido como Halifax, en Canadá.

Soy diseñadora de la comunicación visual, artista digital y docente en artes y diseño. Actualmente, soy profesora en NSCAD y colaboradora en el proyecto *Land Connects Us*, donde he encontrado una oportunidad para explorar todo lo que desconozco de mi propia identidad y, al mismo tiempo, conectar con otras culturas e historias.

Trabajar en arte y educación requiere un profundo conocimiento propio. Esta es la parte más desafiante. Siempre me han interesado los proyectos de preservación del patrimonio cultural. Es un campo que siempre me ha motivado, pero nunca me había cuestionado quién soy dentro de este proceso.

Cuando me mudé a Canadá, pasé por una crisis de identidad debido a no comprender mi lugar en esta nueva sociedad. En México, el mito del mestizaje ha sido alimentado durante décadas, silenciando nuestras raíces indígenas bajo la idea de una identidad nacional homogénea. Esto fue parte del proyecto nacionalista posrevolucionario que buscaba consolidar la identidad nacional mexicana. (Pérez Vejo, 2021)

Como muchas otras personas en México, nunca cuestioné mi identidad más allá de ser mexicana y el orgullo que ello conlleva. Asumía que todas las tradiciones y el patrimonio eran parte de esta identidad, y que podía hablar de ellos libremente sólo por ser mexicana. Tras un proceso de reflexión y estudio de temas de decolonización, ahora sé que esta presunción puede llevar a un extractivismo cultural que sigue perpetuando la opresión sistémica sobre los pueblos indígenas.

Mi crisis de identidad comenzó cuando me vi inmersa en un nuevo contexto donde ya no formaba parte de la mayoría mestiza homogénea: de pronto, en Canadá, comencé a ser identificada

como BIPOC (Persona de Color, Indígena, o Negra, por sus siglas en inglés). Pero, ¿yo soy una persona de color? ¿Tengo derecho a ocupar ese espacio? Esta pregunta ha resonado constantemente en mi mente mientras intento encontrar respuestas. ¿Puedo hablar sobre las tradiciones indígenas de México a pesar de no ser indígena? Como inmigrante en este contexto, ¿cómo me posiciono dentro de México?

Menciono esto porque cuando el Dr. Joshua Schwab Cartas me invitó a participar en este proyecto como curadora de la exposición y docente para planear e impartir talleres sobre el Día de Muertos, sentí un gran entusiasmo, pero también dudas. Es un tema que conozco bien, pero los participantes serían indígenas, tanto en México como en Canadá. Me pregunté si era la persona adecuada para llevar a cabo esta tarea. Sin embargo, acepté porque considero un privilegio transmitir y preservar el patrimonio de mi país, ya que creo que, mientras se aborde desde un punto de conciencia y respeto, podemos establecer un diálogo entendiendo nuestra posición y sin pretensiones de apropiación. Además, mi trabajo con comunidades inmigrantes me ha hecho consciente de la importancia de la representación, y de cómo las tradiciones evolucionan al situarse en nuevos contextos.

La planeación de los talleres me llevó a reflexionar sobre qué podía aportar desde mi posición para que este proyecto fuera genuino y significativo. Por ello, decidí enfocar los talleres en el sincretismo y la evolución de las tradiciones, un reflejo de mi propia experiencia. Quise también cuestionar las ideas que muchos tienen sobre el Día de Muertos, especialmente cómo la imagen de la calavera ha sido comercializada hasta el extremo. Es un símbolo utilizado por mexicanos y extranjeros por igual para representar a México en playeras, logotipos de restaurantes y *souvenirs*, lo que ha llevado a un punto donde las tradiciones se convierten en un objeto de consumo. Como menciona el Dr. Schwab Cartas, mucha gente tiene la percepción equivocada de que el Día de Muertos es una versión mexicana del Halloween y otros conceptos erróneos derivados de la representación que se le ha dado a la celebración en los medios.

Para ello, organicé tres talleres previos a la exposición, divididos en tres ejes temáticos:

- Contexto histórico y cultural
- Percepción de la muerte
- Conexión familiar y comunitaria

Desde el inicio, consideré fundamental establecer mi posicionalidad con los participantes, generando así un ambiente de confianza y seguridad. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, es crucial reconocer el papel del facilitador, quien, según Knowles (1980), no es un mero transmisor de conocimientos, sino un agente de cambio. En este contexto, asumí una doble función: por un lado, transmitir los conocimientos técnicos necesarios para la realización del proyecto artístico y, por otro, propiciar la conversación y el intercambio de historias.

Al diseñar los talleres, consideré la perspectiva de la antropología de la interculturalidad propuesta por Gunther Dietz (2011). En este enfoque, el reconocimiento de la diversidad cultural, la implementación de programas educativos contextualizados y la interculturalidad —entendida como la capacidad de interpretar y negociar entre diversas prácticas culturales y pedagógicas con sus propias lógicas internas— constituyen principios clave. Desde esta perspectiva, busqué desarrollar un proyecto de investigación colaborativa que articulara los procesos de enseñanza, investigación y vinculación con la comunidad.

En el primer taller, hicimos flores de cempasúchil de papel. Pregunté a los participantes sobre su conocimiento previo del Día de Muertos, y la mayoría solo tenía referencias de lo que han visto en los medios, sin comprender realmente su origen o significado. Expliqué que esta celebración no es meramente indígena, sino el resultado del sincretismo entre tradiciones católicas e indígenas. El Dr. Schwab Cartas complementó con su propia experiencia, y mientras hablábamos, los participantes continuaban creando flores, lo que generó un espacio de intercambio de historias. Para ge-

nerar confianza, el facilitador debe asumir una postura de apertura y vulnerabilidad, compartiendo su propia experiencia para transmitir honestidad y equidad en el proceso de aprendizaje. La relación entre formador y alumno, en este caso, se caracterizó por la simetría y la reciprocidad, en contraposición a la estructura jerárquica tradicional de la educación formal.

Para el segundo taller, originalmente queríamos hacer calaveritas de azúcar, pero la falta de acceso a los moldes de barro y otras complicaciones logísticas, nos llevó a explorar una alternativa. Al intentar partir desde mi propia experiencia, recordé una ocasión en la universidad donde mi grupo de diseño de la FES Cuautitlán, para nuestra participación en la Megaofrenda de Ciudad Universitaria, decoramos calaveras de unicel con semillas y otros materiales. A partir de esa idea, pensé en cómo reinterpretarla para los objetivos de aprendizaje de estos talleres. Esta actividad nos permitió hablar sobre la visión de la muerte y el ciclo de la vida, donde las semillas representaban esta conexión con la tierra. Aproveché para mencionar la importancia de los cultivos de la milpa: el maíz, el frijol y la calabaza en México. Fue emocionante ver el nivel de concentración de los participantes y cómo convirtieron sus creaciones en expresiones personales. También compartimos cómo honramos a nuestros ancestros, destacando la importancia de las ofrendas.

La experiencia del tercer taller fue profundamente enriquecedora, ya que la mayoría de los participantes había asistido a sesiones previas, lo que les permitió tener un mayor conocimiento de la tradición y fortalecer un sentido de comunidad. Como facilitadora, adopté un enfoque participativo. Comencé la sesión colocando los primeros elementos en la ofrenda y explicando su significado. Los participantes trajeron sus piezas terminadas y les sugerimos traer una fotografía de un familiar fallecido a quien quisieran dedicar su trabajo. Compartí una fotografía de mi abuelo y mis tíos, invitando a los participantes a hacer lo mismo. A través de preguntas y la búsqueda de conexiones entre las diferentes historias personales, se generó un espacio de vulnerabilidad y respeto, donde el acto de

montar la ofrenda se convirtió en una experiencia íntima y profundamente personal. Encendimos copal, lo que se conectó perfectamente con las tradiciones de muchos grupos indígenas presentes, ya que utilizan salvia blanca para purificar espacios. Fue extraordinario observar el paralelismo entre culturas.

Esta serie de talleres fue una experiencia profundamente gratificante como educadora. Ver cómo el trabajo colaborativo resultó en una exposición rica en significado y expresión artística, reafirmó mi creencia en la importancia de compartir, crear y celebrar juntos para fortalecer la comunidad.

Finalmente, más allá del taller, era importante que la exposición resultante ofreciera a los asistentes una oportunidad para deconstruir ideas preconcebidas sobre el Día de Muertos y replantear su percepción desde una perspectiva de amor, memoria y conexión con nuestros ancestros. A través del respeto, la empatía y el reconocimiento de experiencias comunes, se buscó generar un espacio donde el público general pudiera acercarse a esta tradición de una manera más significativa. Este proyecto me ayudó a reconectar con mi identidad, mi país y mi familia, y a valorar nuestras tradiciones desde un lugar de respeto y agradecimiento, honrando a mis ancestros y entendiendo mi papel dentro de este legado.

**Figura 1.**

*Taller de Calaveras, Kjipuktuk (Judith Morris).*



## La historia de Anissa

Hola, mi nombre es Anissa Martins Peralta. Soy brasileña, parda (mestiza), descendiente de pueblos indígenas guaraníes, ancestros negros e inmigrantes europeos. Actualmente, soy asistente de investigación para el proyecto *Land Connects Us* en NSCAD, en el departamento de Educación Artística, además de trabajar como asistente en la galería de arte de la Universidad Mount Saint Vincent. Mi viaje comenzó en los suburbios de Río de Janeiro, donde crecí en un entorno rico en historias, pero también marcado por fragmentaciones y silenciamientos de la narrativa familiar. Recientemente, he tenido la oportunidad de empezar a desentrañar—y seguir desentrañando—partes de esta historia, que siempre me fueron transmitidas de manera fragmentada. Este proceso me ha permitido redescubrir y reconstruir las raíces que me conectan con mi pasado, especialmente con las mujeres de mi familia.

Aún antes de mudarme a Canadá, llevaba conmigo estos recuerdos, y siguen resonando dentro de mí. Mis raíces están entrelazadas con la formación de mi identidad y, aunque muchos de estos recuerdos están algo fragmentados, siento que continúan reverberando de manera intensa y genuina. Esta conexión con mis orígenes fue una de las razones por las que la exposición *Xandú* tuvo un impacto tan profundo en mí.

Desde hace más de cuatro años, he colaborado con comunidades de mujeres artesanas, tanto en Saquarema, una tierra indígena, como en diversas otras comunidades de Brasil. A través de estas colaboraciones, me he reconectado con la herencia y el conocimiento manual de las mujeres que me precedieron.

Este trabajo ha sido esencial para fortalecer mi identidad y valorar mi herencia cultural, proporcionando un espacio de intercambio mutuo y aprendizaje. Las experiencias con estas mujeres han sido fundamentales para comprender cómo las prácticas culturales pueden ser formas poderosas de resistencia, preservación y celebración de nuestra historia.

En las semanas previas a la exposición, participé en dos talleres que fueron fundamentales para mi inmersión en el proyecto: el Taller de Calaveras y el Taller de Ofrendas, dirigidos por Tania Fuentes. En estas actividades, utilizamos elementos naturales, como semillas y granos, para crear formas simbólicas relacionadas con el Día de Muertos.

Al principio, pensé que sería solo una actividad manual, pero pronto me di cuenta de que había algo mucho más profundo detrás de la práctica. Cada semilla, cada grano, llevaba consigo un sentido de conexión con la Madre Tierra y la idea de utilizar lo que ella nos provee sin desperdiciar. Además, a medida que creábamos juntos, compartíamos recuerdos afectivos y experiencias culturales. Ese momento me hizo reflexionar sobre cómo nuestras tradiciones, por diferentes que sean, también se entrelazan y se enriquecen mutuamente.

Durante el taller, aprendí que la calavera, que para muchos puede representar la muerte de una manera sombría, en el contexto mexicano es una celebración de la vida y una forma de honrar a los ancestros. Como dijo el escritor mexicano Octavio Paz: “El mexicano frecuenta a la muerte, la burla, la acaricia, duerme con ella, la festeja; es uno de sus juguetes favoritos y su amor permanente” (Paz, 1950/1985, p.57).

La calavera, por lo tanto, no simboliza sólo la mortalidad, sino también la memoria, el amor y la presencia de quienes han partido. En un círculo de intercambio, compartimos experiencias personales e historias sobre las diferencias culturales, especialmente en torno al concepto de la muerte y cómo se trata en nuestras culturas. El encuentro no se trató únicamente de la técnica, sino del intercambio de experiencias vividas, la conexión con los demás y el fortalecimiento de nuestras propias historias e identidades.

En ese contexto, sentí la presencia de dos figuras importantes en mi vida: mi tía, una mujer poderosa y energética cuya partida me dejó con un sentimiento de vacío, pero también con un profun-

do deseo de honrar su trayectoria y celebrar su fuerza. Allí, en ese espacio compartido, pude celebrar su memoria y su poder como si estuviera a mi lado.

También pensé en mi abuela paterna, una mujer negra del pueblo indígena guaraní, con quien tuve poco contacto pero que fue una figura esencial en el imaginario de mi familia. Fue a través de ella que aprendí tradiciones de danza, como el samba, y descubrí su ascendencia indígena, que, desafortunadamente, fue borrada con el tiempo. Aunque nuestros encuentros fueron pocos, su presencia resuena en mi trayectoria, en los bailes que aprendí y en las historias que eco a través de la familia.

En el Taller de Ofrendas, llevé fotos de mi abuela paterna, mi tía y mi madrina para honrar sus memorias, colocándolas junto a la calavera que había creado en el Taller de Calaveras. Mi abuela paterna, siempre sonriendo y bailando en mis recuerdos, estaba allí, presente en ese momento de celebración. Fue una manera de mantener vivas sus presencias en mi corazón, como si estuvieran allí, compartiendo ese espacio de respeto y alegría.

Al final del taller, compartimos comida, creando un espacio aún más íntimo de celebración de nuestras culturas, fortaleciendo el vínculo con la memoria de quienes nos precedieron. Fue un momento de profunda conexión con la tierra y con las personas presentes, reafirmando que nuestras historias no están aisladas, sino que forman parte de un tejido colectivo que abarca generaciones.

Además de los talleres, durante el montaje de la exposición *Xandú*, tuve la oportunidad de colaborar estrechamente con mis compañeros, profesores y el equipo de la *Treaty Space Gallery*. Esta experiencia no solo enriqueció mi comprensión artística, sino que también destacó la importancia de la interseccionalidad en estos espacios culturales.

## La historia de Sydney

*She:kon, Ionkiats Sydney Wreaks. Soy Kanien'kehá:ka Onkwehón:we* y de ascendencia mixta euro-colonizadora, y vivo y trabajo en Mi'kma'ki. Me mudé aquí cuando era niña, como huésped sin invitación, y quiero agradecer a esta tierra y a las muchas relaciones y experiencias que vivir aquí me ha brindado.

Crecí en varias partes de Turtle Island, en lo que hoy se conoce como Canadá. Debido a esto, crecí fuera de mi comunidad, por lo que entiendo mi proceso de reconexión, no como algo que se me debe, sino como una responsabilidad para retribuir.

Tengo lazos familiares con *Six Nations*, la reserva de la que fue adoptada mi madre, y conexiones más amplias con su familia en el norte del estado de Nueva York. Tanto Mi'kma'ki como el tiempo que he pasado visitando Six Nations han formado parte de lo que soy y de mis responsabilidades como Onkwehón:we, artista e investigadora.

Tuve el privilegio de estudiar tanto mi Licenciatura en Bellas Artes como mi Maestría en Educación Artística en la Universidad NSCAD. Dentro de esta institución he aprendido y tenido oportunidades profesionales que me han permitido desarrollar mis habilidades como artista y académica.

Esto me ha llevado a colaborar en proyectos de investigación como *Land Connects Us*, donde no sólo he podido reflexionar sobre cómo el arte puede apoyar las prácticas educativas, sino también sobre cómo construir conexiones duraderas con la comunidad, y pensar en qué enseñanzas puedo compartir.

Como gestora de proyectos, mi rol es facilitar talleres que prioricen la relación entre los objetivos del proyecto y la invitación a los participantes a reunirse, crear y compartir como una práctica relacional. Este proyecto requiere no sólo planificación y coordinación logística, sino también un profundo compromiso con la construcción de relaciones y el fomento del cuidado. En los contextos ins-

titucionales, donde la reunión puede estar limitada a aquellos con acceso a espacios privatizados, los talleres que promueven la construcción de comunidad más allá del cuerpo estudiantil y docente de la universidad son escasos.

Dado que nuestro objetivo es enfocar los fondos de investigación en hacer accesible el intercambio de conocimientos culturales a través de la creación artística, invitar a facilitadores y participantes ajenos a la institución a asumir el riesgo de ingresar a espacios históricamente restringidos exige una gran responsabilidad para navegar por las dinámicas y emociones que estos espacios institucionales generan.

Mi práctica personal se basa en la participación comunitaria, desafiando narrativas coloniales y nociones de individualismo. A través de una lente tanto artística como académica, espero hacer un trabajo que honre las formas relacionales de conocimiento, celebre las prácticas indígenas y fomente el aprendizaje crítico. Ya sea a través de la investigación, la expresión creativa o los encuentros comunitarios, mi objetivo como gestora de proyectos y miembro de la comunidad es contribuir a la creación de conexiones significativas.

Crear una experiencia significativa en un taller comienza con la forma en que los participantes son recibidos en el espacio. Las relaciones se construyen a partir de la intencionalidad: cómo invitamos y realizamos la difusión, cómo saludamos a quienes asumen el riesgo de participar, cómo, una vez en un espacio compartido, reconocemos la tierra en la que nos encontramos y valoramos la diversidad de perspectivas y experiencias de vida presentes.

Las instituciones pueden aprender de prácticas culturales que se centran la hospitalidad, la reciprocidad y el cuidado en la reunión. Reconocer la historia de la tierra y el espacio puede abrir oportunidades para cuestionar estructuras establecidas y generar un entorno donde las personas se sientan vistas y valoradas.

Los talleres a menudo funcionan como microcomunidades temporales, y el rol del gestor de proyectos es cultivar un sentido de pertenencia en ese espacio. Facilitar oportunidades para que los participantes construyan nuevas relaciones entre sí y expresen sus expectativas para el taller fomenta un sentido de autodeterminación, capacidad de acción y cuidado colectivo. Generar confianza también requiere una comunicación transparente sobre los objetivos del taller, el cronograma y las expectativas en torno a la participación.

Pedir a los participantes que se involucren en un trabajo creativo y, a menudo, emocionalmente vulnerable, requiere considerar qué significa el cuidado en la práctica. El cuidado puede implicar garantizar la seguridad física y emocional mediante información clara y accesible. También supone proporcionar oportunidades para que los participantes se retiren, reflexionen o se involucren a su propio ritmo.

En *Xandú: Honrando a Nuestros Ancestros*, una serie de proyectos colaborativos comunitarios con una exposición en la Treaty Space Gallery, se presentaron obras del artista Pedro Hernández, Tania Fuentes Villa y participantes de talleres tanto en Oaxaca como en *Kjipuktuk*.

Es fundamental invitar y reconocer el trabajo de los participantes, especialmente cuando los talleres implican compartir conocimientos culturales o personales. *Land Connects Us* reconoce su posición en relación con las instituciones y los privilegios que conlleva, por lo que debemos preguntarnos:

- ¿Cómo estamos valorando este trabajo?
- ¿Se está reconociendo a los participantes y tienen capacidad de decisión o control sobre sus contribuciones, especialmente si sus conocimientos influyen en el aprendizaje institucional o en programas futuros?

Derribar las barreras de entrada proporcionando materiales sin costo, compartiendo habilidades y ofreciendo comidas son formas prácticas de demostrar cuidado. Además, es crucial apoyar a los facilitadores, quienes asumen la carga emocional e intelectual de guiar los talleres. La remuneración ética, cargas de trabajo realistas y apoyo adecuado son esenciales.

En el trabajo comunitario basado en el arte y la práctica social, el equipo administrativo debe priorizar mecanismos para la retroalimentación y la reflexión, asegurando respeto y apoyo para mejorar continuamente la manera en que proporcionamos cuidado y compartimos responsabilidades laborales.

Al invitar a facilitadores y participantes a compartir prácticas culturales o tradicionales, el equipo de apoyo debe ser consciente de las dimensiones éticas del intercambio de conocimientos. Estas prácticas suelen estar profundamente arraigadas en la comunidad y en la experiencia vivida. Extraer conocimiento sin respetar su origen o sin reconocer a los facilitadores como guardianes del saber perpetúa el daño y la apropiación.

No se trata de exclusión, sino de construir relaciones entre pueblos indígenas a lo largo de Turtle Island, reflexionando sobre nuestras similitudes y diferencias en torno a la revitalización cultural y el legado de ser buenos ancestros.

Por ello, es fundamental ser intencionales en quiénes son invitados a estos espacios. Los gestores de proyectos deben trabajar en colaboración con los facilitadores para comprender cómo se deben compartir y representar los conocimientos, lo que implica consultas previas, seguir protocolos adecuados y obtener consentimiento para la documentación y difusión. Asimismo, debemos respetar que algunos facilitadores pueden no desear que ciertos conocimientos sean compartidos más allá del espacio inmediato del taller o con ciertos grupos de personas, y que el establecimiento de límites es un acto de soberanía cultural.

Los espacios institucionales pueden resultar excluyentes. Crear un sentido de pertenencia para participantes tanto internos como externos al ámbito académico requiere una difusión intencionada, construcción de relaciones y flexibilidad en el diseño de los talleres.

Los gestores de proyectos deben considerar cómo los recursos institucionales pueden compartirse con las comunidades de manera significativa y recíproca. Brindar apoyo continuo a los participantes más allá del taller, ofrecer acceso a estudios y oportunidades de exposición ayuda a mantener relaciones y demuestra un compromiso con el cuidado comunitario y la inclusión.

En esta serie de talleres, que se extendió a lo largo de múltiples sesiones, mantener el interés de los participantes fluctuó, ya que requería tanto estructura como flexibilidad. La investigación basada en el arte brinda significado a través de la creatividad, lo que influyó en el nivel de participación sostenida en el proyecto. Cuando los participantes sintieron que sus contribuciones eran valoradas y cuando los talleres se adaptaron a sus necesidades en evolución, hubo un aumento en el interés y en la participación extendida. Las revisiones periódicas y la toma de decisiones colaborativa ayudaron a dar forma a la trayectoria del taller y la exposición.

Finalmente, la longevidad implica reconocer que los talleres comunitarios son parte de una relación comunitaria más amplia. Nuestro objetivo es fomentar el cuidado hacia los participantes, apoyando su práctica creativa dentro de la comunidad. El rol de un gestor de proyectos en la práctica social del arte comunitario se basa en la construcción de relaciones. Se trata de preguntarnos cómo damos la bienvenida a las personas en estos espacios de una manera ética, cómo demostramos cuidado a través de prácticas laborales justas y cómo creamos condiciones para el intercambio de conocimientos basadas en el respeto, la reciprocidad y la responsabilidad.

Al centrar estas consideraciones, *Xandú: Honrando a Nuestros Ancestros* construyó comunidad en Turtle Island, trascendiendo los objetivos institucionales y fomentando relaciones genuinas de in-

tercambio cultural. Reflexionar críticamente sobre estos aspectos permite que los gestores de proyectos contribuyan a experiencias significativas y transformadoras en el trabajo comunitario.

## Conclusiones

El proyecto *Land Connects Us* y la exposición *Xandú: Honrando a Nuestros Ancestros* evidencian el poder transformador del arte centrado en los pueblos indígenas para reimaginar futuros colectivos. A través de la creación colaborativa, el intercambio de historias y la celebración de lenguas y culturas indígenas, esta iniciativa desafía las narrativas coloniales y teje nuevas conexiones entre comunidades diversas.

Las historias de Joshua, Anissa, Tania y Sydney revelan las múltiples perspectivas del equipo de investigación y muestran cómo el arte comunitario indígena trasciende fronteras geográficas y políticas, creando espacios para la sanación, la resistencia y la celebración. Al honrar a nuestros ancestros y revitalizar prácticas tradicionales, el proyecto abre caminos hacia la decolonización del arte, la educación y las relaciones humanas.

Los talleres y esfuerzos colaborativos permitieron a los participantes involucrarse activamente con prácticas culturales indígenas, al tiempo que reflexionaban sobre sus propias identidades y vínculos ancestrales. Este trabajo usa la polivocalidad para subrayar la importancia de abrazar la diversidad y las voces colectivas en lo académico y lo comunitario. Así, desafía enfoques individualistas y promueve inclusión, respeto mutuo y reconocimiento de la riqueza cultural indígena.

*Land Connects Us* es una iniciativa en curso que impulsa la recuperación del patrimonio cultural, el aprendizaje intercultural e intergeneracional y la solidaridad, mientras construye redes colaborativas a largo plazo para la decolonización y la autodeterminación

en Turtle Island. A través de la investigación artística y el fortalecimiento comunitario, este proyecto celebra saberes relacionales, prácticas culturales indígenas y el aprendizaje crítico entre culturas indígenas y aliados no indígenas.

Invitamos a docentes, instituciones y comunidades a apoyar activamente iniciativas lideradas por pueblos indígenas, integrando saberes en los planes de estudio, promoviendo la revitalización lingüística y defendiendo la soberanía alimentaria. Participar en talleres y exposiciones que celebran la diversidad cultural es una forma de honrar colectivamente las tradiciones indígenas y avanzar hacia una transformación compartida.

## Referencias

- Archibald, J. (2008). *Indigenous storywork: Educating the heart, mind, body, and spirit*. University of British Columbia Press.
- Truth and Reconciliation Commission of Canada. (2015). *Calls to action*. <https://nctr.ca/records/reports/>
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), 3–26.
- Dion, S. D. (2022). *Braided Learning: Illuminating Indigenous Presence through Art and Story*. UBC Press.
- Duarte, M. E., & Belarde-Lewis, M. (2015). Imagining: Creating Spaces for Indigenous Ontologies. *Cataloging & Classification Quarterly*, 53(5–6), 677–702. <https://doi.org/10.1080/01639374.2015.1018396>
- Hooks, B. (2018). *All about love: New visions*. William Morrow.
- Justice, D. H. (2018). *Why indigenous literatures matter*. Wilfrid Laurier University Press.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (Rev. and updated). Cambridge Adult Education.

Larsen, S. C., & Johnson, J. T. (2017). *Being together in place: Indigenous co-existence in a more than human world*. University of Minnesota Press.

Paz, O. (2020). *El laberinto de la soledad* (5ª ed.). Fondo de Cultura Económica.

Pérez Vejo, T. (2021, 8 de agosto). El encuentro de dos mundos: El mito del mestizaje y sus implicaciones político-ideológicas. *El Universal*. <https://confabulario.eluniversal.com.mx/el-mito-del-mestizaje-implicaciones-politico-ideologicas/>



**Atribución-No Comercial-Sin Derivadas**

Permite a otros solo descargar la obra y compartirla con otros siempre y cuando se otorgue el crédito del autor correspondiente y de la publicación; no se permite cambiarlo de forma alguna ni usarlo comercialmente.

*Cada texto refleja la voz y perspectiva de su autor o autora, responsable de su contenido, así como de los ajustes y revisiones que dan forma final a su obra.*

## Laboratorios de formación: Experiencias educativas en las artes y los diseños.

Este libro fue positivamente dictaminado con el aval dictaminadores (doble ciego), conforme a políticas editoriales universitarias, y fue sometido a un proceso de identificación de duplicidad de la información mediante un software especializado.

Primera edición, agosto 2025.

Alma Elisa Delgado Coellar | Daniela Velázquez Ruiz

**Coordinadoras**

Colección:

## Tramas Interdisciplinarias: Arte, Diseño y Cultura en Movimiento



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons Atribución–No Comercial–Sin Derivadas 4.0 Internacional. Los usuarios pueden descargar esta publicación y compartirla con otros, pero no están autorizados a modificar su contenido de ninguna manera ni a utilizarlo para fines comerciales. Disponible para su descarga en acceso abierto en:

<https://editorialedpuniversity.com/>

<https://masam.cuautitlan.unam.mx/seminarioarteydiseno/publicaciones/>

ISBN: 978-1-967080-18-2

<https://doi.org/10.23882/siayd.25.18-2>

*Cada texto refleja la voz y perspectiva de su autor o autora, responsable de su contenido, así como de los ajustes y revisiones que dan forma final a su obra.*

Director del equipo editorial: Edgardo Machuca

Portada y diseño editorial: Alma Elisa Delgado Coellar

Agradecimiento especial al **Seminario Interdisciplinario de Arte y Diseño** de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, Universidad Nacional Autónoma de México.

Gracias al **nodo de la Cátedra UNESCO “Universidad e Integración Regional”** con sede en la FES Aragón, UNAM. Línea de investigación: “Arte, Identidad, Cultura y Educación”.

