

RESOLUCIÓN No. UA-OCS-RSE-2023-087

EL ÓRGANO COLEGIADO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE LAS ARTES

CONSIDERANDO

Que la Constitución de la República del Ecuador, establece:

En el artículo 22: *“Las personas tienen derecho a desarrollar su capacidad creativa, al ejercicio digno y sostenido de las actividades culturales y artísticas, y a beneficiarse de la protección de los derechos morales y patrimoniales que les correspondan por las producciones científicas, literarias o artísticas de su autoría.”*

En el artículo 27: *“La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; (...) La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.”*

En el artículo 28: *“La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente. Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones. (...). La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive.”*

En el artículo 29: *“El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural. (...)”*

En el artículo 350: *“El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo.”*

Que la Ley Orgánica de Educación Superior, establece:

En el artículo 8: *“Fines de la Educación Superior.-La educación superior tendrá los siguientes fines: a) Aportar al desarrollo del pensamiento universal, al despliegue de la producción científica, de las artes y de la cultura y a la promoción de las transferencias e innovaciones tecnológicas; b) Fortalecer en las y los estudiantes un espíritu reflexivo orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico; c) Contribuir al conocimiento, preservación y enriquecimiento de los saberes ancestrales y de la cultura nacional; d) Formar académicos y profesionales responsables, en todos los campos del conocimiento, con conciencia ética y solidaria, capaces de contribuir al desarrollo de las instituciones de la República, a la vigencia del orden democrático, y a estimular la participación social; e) Aportar con el*

cumplimiento de los objetivos del régimen de desarrollo previsto en la Constitución y en el Plan Nacional de Desarrollo; f) Fomentar y ejecutar programas de investigación de carácter científico, tecnológico y pedagógico que coadyuven al mejoramiento y protección del ambiente y promuevan el desarrollo sustentable nacional en armonía con los derechos de la naturaleza constitucionalmente reconocidos, priorizando el bienestar animal; g) Constituir espacios para el fortalecimiento del Estado Constitucional, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico; h) Contribuir en el desarrollo local y nacional de manera permanente, a través del trabajo comunitario o vinculación con la sociedad; i) Impulsar la generación de programas, proyectos y mecanismos para fortalecer la innovación, producción y transferencia científica y tecnológica en todos los ámbitos del conocimiento; j) Reconocer a la cultura y las artes como productoras de conocimientos y constructoras de nuevas memorias, así como el derecho de las personas al acceso del conocimiento producido por la actividad cultural, y de los artistas a ser partícipes de los procesos de enseñanza en el Sistema de Educación Superior; k) Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe superior, con criterios de calidad y conforme a la diversidad cultural; y, l) Fortalecer la utilización de idiomas ancestrales y expresiones culturales, en los diferentes campos del conocimiento. m) Fortalecer la formación profesional en las nuevas tecnologías para afrontar los retos de la economía digital, identificando habilidades tecnológicas y adaptando las mallas curriculares de la educación superior de acuerdo al nivel de desarrollo de tecnologías digitales.”

En el artículo 12: *“El Sistema de Educación Superior se rige por los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad, autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento, en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica y tecnológica global. (...).”*

En el artículo 18: *“Ejercicio de la autonomía responsable.- La autonomía responsable que ejercen las instituciones de educación superior consiste en: “(...) e) La libertad para gestionar sus procesos internos; (...).”*

En el artículo 93: *“Principio de Calidad.-El principio de calidad establece la búsqueda continua, auto-reflexiva del mejoramiento, aseguramiento y construcción colectiva de la cultura de la calidad educativa superior con la participación de todos los estamentos de las instituciones de educación superior y el Sistema de Educación Superior, basada en el equilibrio de la docencia, la investigación e innovación y la vinculación con la sociedad, orientadas por la pertinencia, la inclusión, la democratización del acceso y la equidad, la diversidad, la autonomía responsable, la integralidad, la democracia, la producción de conocimiento, el diálogo de saberes, y valores ciudadanos.”*

En el artículo 107: *“Principio de pertinencia.- El principio de pertinencia consiste en que la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural. Para ello, las instituciones de educación superior articularán su oferta docente, de investigación y actividades de vinculación con la sociedad, a la demanda académica, a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional, a la innovación y diversificación de profesiones y grados académicos, a las tendencias del mercado ocupacional local, regional y nacional, a las tendencias demográficas locales, provinciales y regionales; a la*

vinculación con la estructura productiva actual y potencial de la provincia y la región, y a las políticas nacionales de ciencia y tecnología.”

En el artículo 160: *“Fines de las instituciones de educación superior.-Corresponde a las instituciones de educación superior producir propuestas y planteamientos para buscar la solución de los problemas del país; propiciar el diálogo entre las culturas nacionales y de éstas con la cultura universal; la difusión y el fortalecimiento de sus valores en la sociedad ecuatoriana; la formación profesional, técnica y científica de sus estudiantes, profesores o profesoras e investigadores o investigadoras, contribuyendo al logro de una sociedad más justa, equitativa y solidaria, en colaboración con los organismos del Estado y la sociedad.”*

Que el proyecto de creación elaborado por la función ejecutiva, a través del Ministerio de Cultura, fue presentado ante el Consejo de Educación Superior el 8 de diciembre de 2012, mediante oficio MC-DM-12-2457, para la aprobación de la propuesta técnico-académica de la Universidad de las Artes, que como *“encargo del Presidente de la República y por el interés del Portafolio en abrir un espacio de formación profesional en artes de alto nivel, (...).”* El proyecto presentado y que ha gestionado la Universidad desde su funcionamiento se encuentra en el Modelo Curricular y Pedagógico (contenido en el punto 5 del Expediente de Creación de la Universidad de las Artes), en el que se refiere al Marco académico y pedagógico, que indica al respecto: *“Como es el caso de toda teoría educativa, el enfoque académico y pedagógico de la UniArtes surge del pensamiento y acción de los actores y procesos sociales de sus tiempo y su contexto, y se propone incidir en la sociedad con una proyección hacia el futuro. Su aplicación traduce ideas y conceptos teóricos en lineamiento para las prácticas educativas institucionales, las mismas que dialécticamente nutren su perfeccionamiento constante.”* Todos estos antecedentes forman parte de los documentos justificativos que aprueban la Ley de Creación de la Universidad de las Artes, mediante Registro Oficial No.145, Segundo Suplemento del día 17 de diciembre 2013.

Que el Reglamento de Régimen Académico expresa en el artículo 4: *“Funciones sustantivas.-Las funciones sustantivas que garantizan la consecución de los fines de la educación superior, de conformidad con lo establecido en el artículo 117 de la LOES, son las siguientes: a) Docencia.-La docencia es la construcción de conocimientos y desarrollo de capacidades y habilidades, resultante de la interacción entre profesores y estudiantes en experiencias de enseñanza-aprendizaje; en ambientes que promueven la relación de la teoría con la práctica y garanticen la libertad de pensamiento, la reflexión crítica y el compromiso ético. El propósito de la docencia es el logro de los resultados de aprendizaje para la formación integral de ciudadanos profesionales comprometidos con el servicio, aporte y transformación de su entorno. Se enmarca en un modelo educativo-pedagógico y en la gestión curricular en permanente actualización; orientada por la pertinencia, el reconocimiento de la diversidad, la interculturalidad y el diálogo de saberes. La docencia integra las disciplinas, conocimientos y marcos teóricos para el desarrollo de la investigación y la vinculación con la sociedad; se retroalimenta de estas para diseñar, actualizar y fortalecer el currículo. (...).”*

Que el Estatuto de la Universidad de las Artes indica:

En el artículo 1: *“La Universidad de las Artes es una institución de educación superior de derecho público, sin fines de lucro, con personería jurídica propia, con autonomía académica,*



administrativa, financiera y orgánica que imparte una formación de profesionales de tercer y cuarto nivel técnico-tecnológico; y, de tercer y cuarto nivel o de posgrado, en el campo artístico-cultural, creada mediante ley Creación de Universidad de las Artes, publicada en registro oficial suplemento No. 145 de 17 de diciembre de 2013. (...).”

En el artículo 2: *“La misión de la Universidad de las Artes es formar profesionales de las artes con pleno dominio de su campo, espíritu abierto a los principios y prácticas interdisciplinarias, pensamiento crítico y conciencia social transformadora para generar una producción artística que contribuya a la ampliación del conocimiento, al fomento de la cultura y al desarrollo de la sociedad ecuatoriana y de las economías creativas.”*

En el artículo 3: *“La Universidad de las Artes tiene como visión al 2035 contar con una oferta académica tecnológica, de pregrado y posgrado integral, diversificada, pertinente y de calidad, basada en un modelo de educación superior en artes reconocido nacional e internacionalmente; genera un acervo de conocimientos, prácticas artísticas innovadoras, procesos de vínculo con la sociedad que contribuyen al conocimiento y al desarrollo del país; dispone de infraestructura, equipamiento, acceso a nuevos medios y apoya su gestión con sistemas inteligentes e interactivos.”*

En el artículo 4: *“El Derecho a la Educación Superior. - En la Universidad de las Artes, la educación superior de carácter humanista, intercultural y científica constituye un derecho de las personas y un bien público social que, de conformidad con la Constitución de la República, responderá al interés público y no está al servicio de intereses individuales o corporativos. En la Universidad de las Artes, el derecho a la educación superior consiste en el ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades, en función de los méritos respectivos, a fin de acceder a una formación académica y profesional con producción de conocimiento pertinente y de excelencia. Los principios a los cuales se rige la Universidad de las Artes de conformidad a lo establecido en la Ley Orgánica de Educación Superior son: autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad, autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento, en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica y tecnológica global. La Universidad de las Artes, al ser parte del Sistema Nacional de Inclusión y Equidad Social, se rige por los principios de universalidad, igualdad, equidad, progresividad, interculturalidad, solidaridad y no discriminación; y funcionará bajo los criterios de calidad, eficiencia, eficacia, transparencia, responsabilidad y participación.”*

En el artículo 5: *“Los fines de la Universidad de las Artes son: a) Aportar al desarrollo del pensamiento universal, al despliegue de la producción científica, de las artes y de la cultura; y, a la promoción de las transferencias e innovaciones tecnológicas; b) Fortalecer en las y los estudiantes un espíritu reflexivo orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico; c) Contribuir al conocimiento, preservación, enriquecimiento y diálogo de los saberes ancestrales y de la cultura nacional; d) Formar académicos y profesionales responsables, en todos los campos del conocimiento con especial énfasis en el ámbito artístico y cultural, con conciencia ética y solidaria, capaces de contribuir al desarrollo de las instituciones de la República, a la vigencia del orden democrático, y a estimular la participación social; e) Aportar con el cumplimiento de los objetivos del régimen de desarrollo previsto en la Constitución y en el Plan Nacional de Desarrollo; f) Fomentar y ejecutar programas*

de investigación de carácter científico, tecnológico y pedagógico que coadyuven al mejoramiento y protección del ambiente y promuevan el desarrollo sustentable nacional; g) Constituir espacios para el fortalecimiento del Estado Constitucional, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico; h) Contribuir en el desarrollo local y nacional de manera permanente, a través de la gestión de vinculación con la sociedad o extensión universitaria; i) Impulsar la generación de programas, proyectos y mecanismos para fortalecer la innovación, producción y transferencia científica y tecnológica en todos los campos del conocimiento con especial énfasis en el ámbito artístico y cultural; j) Reconocer a la cultura y las artes como productoras de conocimientos y constructoras de nuevas memorias, así como el derecho de las personas al acceso del conocimiento producido por la actividad cultural, y de los artistas a ser partícipes de los procesos de enseñanza en el Sistema de Educación Superior; k) Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe superior, con criterios de calidad y conforme a la diversidad cultural; y, l) Fortalecer la utilización de idiomas ancestrales y expresiones culturales, en los diferentes campos del conocimiento.”

- Que** la Universidad de las Artes forja su identidad sobre los fundamentos del modelo educativo y que están orientados hacia la formación de artistas con excelencia, ética y sensibilidad, capaces de generar propuestas artísticas innovadoras y pertinentes que contribuyan al desarrollo cultural del país. (...) el modelo educativo define los horizontes filosóficos de nuestro quehacer educativo enmarcados en la visión, misión y principios éticos y rectores de nuestra institución, el modelo pedagógico brinda herramientas tangibles, en la praxis universitaria constituyéndose en la metodología activa que guía el proceso de aprendizaje.
- Que** el artículo 62 del Estatuto de la Universidad de las Artes, establece: *“Son atribuciones del Órgano Colegiado Superior: “a) Establecer los objetivos, políticas y lineamientos generales sobre docencia, investigación, vinculación con la sociedad y prestación de servicios de la Universidad de las Artes; (...) i) Conocer y decidir sobre las propuestas o sugerencias de las comisiones que creare el Órgano Colegiado Superior. (...) g) Evaluar la gestión institucional, a fin de conocer los resultados obtenidos con base en metas acordadas, y tomar las medidas y reajustes que se estimen apropiados; (...)” - x) Ejercer las demás atribuciones que le señalen la Ley, el Estatuto y los Reglamentos, en ejercicio de la autonomía responsable.”* Como referencia consta en el Art. 61 del Estatuto aprobado por el Consejo de Educación Superior, cuya numeración fue reformulada por la Universidad de las Artes.
- Que** en Sesión No. UA-OCS-SE-2023-033, de carácter extraordinaria, cuya convocatoria fue realizada el 4 de diciembre y realizada el 6 de diciembre de 2023, las y los integrantes del Órgano Colegiado Superior de la Universidad de las Artes resolvieron autoconvocarse para el día lunes 11 de diciembre de 2023, y continuar con el tratamiento del orden del día. En dicha sesión aprobaron, el Modelo Educativo y Pedagógico de la Universidad de las Artes, con las observaciones expuestas durante el desarrollo de la sesión, y que deberán ser presentadas en un documento único en los siguientes siete días, de conformidad a los considerandos de hecho y de derecho tratados en dicha sesión.
- Que** el Órgano Colegiado Superior, en aras del principio de seguridad jurídica y del debido respeto a los procesos, garantiza con sus actuaciones los derechos de las y los integrantes de la comunidad universitaria.

Que conforme lo prescrito en los literales i) y k) del artículo 7 del Reglamento de Funcionamiento del Órgano Colegiado Superior de la Universidad de las Artes, son funciones y atribuciones del/la Presidente/a del Órgano Colegiado Superior, entre otras: "(...) i) *Nombrar un Secretario/a ad-hoc en caso de ausencia temporal del/la Secretario/a del Órgano Colegiado Superior; (...) "k) Legalizar con su firma, de manera conjunta con el Secretario/a, las Actas de las Sesiones y las Resoluciones que expida el Órgano Colegiado Superior; (...)"*; y,

En ejercicio de las atribuciones que le confiere la Ley Orgánica de Educación Superior, la Ley de Creación de la Universidad de las Artes, su Estatuto, y las normas vigentes,

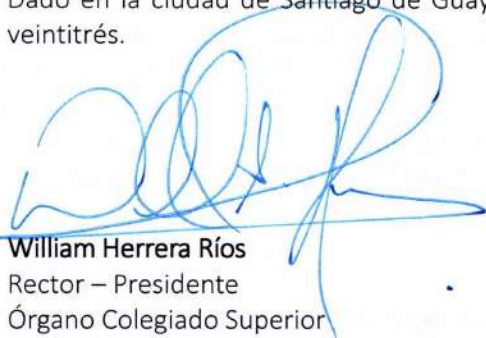
RESUELVE:

Artículo Primero.- Aprobar el Modelo Educativo y Pedagógico de la Universidad de las Artes. El instrumento se encuentra como anexo y forma parte de este acto administrativo.

Artículo Segundo.- Notificar la presente resolución al Vicerrectorado Académico, a las Direcciones de Escuela, al Departamento Transversal de Teorías Críticas y Prácticas Experimentales en Artes, a la Dirección de Acompañamiento a la Dirección de Éxito Académico a la Secretaría Académica, a la Secretaría de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, y a la Secretaría Administrativa, para conocimiento y registro correspondiente, y cumplimiento, de conformidad a sus competencias.

Artículo Tercero.- Notificar a la Dirección de Comunicación para que realice el trámite pertinente para la publicación de esta Resolución en la página web institucional de la Universidad de las Artes.

Dado en la ciudad de Santiago de Guayaquil, a los dieciocho días del mes de diciembre de dos mil veintitrés.



William Herrera Ríos
Rector – Presidente
Órgano Colegiado Superior
Universidad de las Artes



Patricia Ayala Happe
Secretaria Adhoc
Órgano Colegiado Superior
Universidad de las Artes

Modelo educativo pedagógico

UNIVERSIDAD DE LAS ARTES



Fotografía cortesía: Comunicación UArtes. Cuadrilátero. Debates públicos de arte. 2018

Vicerrectorado Académico

Dirección de Investigación en Pedagogías y Arte

Responsable: Ana Carrillo

Equipo: Ana Carrillo, Bradley Hilgert, Byron Cevallos, Meining Cheung, Darío Jiménez, Anly de la Vera

Universidad de las Artes

2023

Índice

INTRODUCCIÓN 4

Universidad, prácticas de conocimiento en las artes y pertinencia..... 7

MODELO EDUCATIVO..... 12

Des/encuentro entre artes y educación. Debates que contribuyen a nuestro ejercicio educativo. 12

Marcos normativos para la educación superior en artes 17

Objetivos de la Universidad de las Artes 20

Misión..... 21

Visión 21

Principios 21

Valores institucionales 22

Fundamentación del modelo..... 23

Saber conocer: sentipensar 24

Saber ser: saber cuidar 28

Saber hacer: saber crear 30

MODELO PEDAGÓGICO 34

Enfoque pedagógico: Aprendizaje vivencial/experiencial..... 34

Experiencia concreta integral..... 38

Contextualización y articulación 38

Experimentación y reelaboración 39

Experiencia concreta transformadora 39

Principios del modelo pedagógico 40

Las funciones sustantivas 47

Articulación de las funciones sustantivas al modelo educativo-pedagógico 51

Innovación..... 54

| | |
|---|----|
| Internacionalización para cumplir la misión de la Universidad | 55 |
| Sostenibilidad | 57 |
| Roles en la práctica de enseñanza-aprendizaje | 59 |
| Estrategias de enseñanza-aprendizaje..... | 60 |
| Aprendizaje vivencial | 61 |
| Aprendizaje basado en proyectos..... | 61 |
| Aprendizaje basado en la práctica (artística)..... | 61 |
| Pedagogía de la Problematización (Freire) | 62 |
| Aprendizaje basado en el desempeño | 62 |
| Instrucción individualizada..... | 62 |
| Cierre y horizonte | 63 |

| | |
|-----------------------|-----------|
| GLOSARIO | 64 |
|-----------------------|-----------|

| | |
|---------------------------|-----------|
| BIBLIOGRAFÍA | 66 |
|---------------------------|-----------|

Introducción

La Universidad de las Artes se enmarca en tendencias crecientes de incorporación de las artes como campo de conocimiento particular en la matriz formativa ecuatoriana, proceso que se inscribe en la diversificación de la oferta de Educación Superior en Ecuador. En este sentido, hay que rescatar el trabajo en la formación y educación en artes y sobre ellas que se ha hecho desde varios procesos públicos y privados, en la esfera formal e informal. Entre ellos, el realizado en las facultades de lengua y literatura de varias universidades a nivel nacional, que iría complementándose con la tardía creación de la Facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador en 1970, cuya construcción fue impulsada por el escultor Jaime Andrade Moscoso, a la que se incorporaron la Escuela de Bellas Artes y el Conservatorio Nacional de Música (Sempertegui, 2022). La primera en otorgar títulos universitarios fue la Carrera de Artes Plásticas; la carrera de Teatro se organizaría en 1972. Así mismo, la Universidad de Cuenca creó su Facultad de Artes Plásticas en la década de los 80's del siglo pasado y la renovarían en 1999, con una visión interdisciplinaria, ofertando carreras de Artes Plásticas, Música, Teatro, Danza y Diseño¹. En la ciudad de Guayaquil, las propuestas de crear una oferta de educación superior para las artes serían impulsadas por artistas visuales como Xavier Patiño. Estos esfuerzos darían como resultado el Instituto Tecnológico Superior de Artes del Ecuador (ITAE), mismo que comenzó su funcionamiento en 2004 con la carrera de Artes Visuales; en el 2007 se creó la carrera de Producción Musical y además el ITAE albergaba un Laboratorio de Teatro Independiente² que se convertiría en carrera en el año 2008. Este Instituto está hoy adscrito a la Universidad de las Artes.

Para el año 2023, en el territorio nacional, la oferta de Educación Superior en Artes y Humanidades en los niveles tecnológico superior, tercer nivel de grado y posgrado llega a un total de 411 titulaciones diferentes, de las cuales solo 108 pertenecen al sector público. Las tecnologías superiores son un total 30; 12 orientadas a la música y la producción musical, 11 al diseño, 3 a las artes plásticas y visuales, 2 a la danza y 2 a la producción audiovisual. En universidades públicas se ofertan un total de 39 titulaciones de tercer nivel de grado relacionadas a las artes de las cuales 12 tienen que ver con el diseño, 8 con las artes plásticas y visuales, 6 con las artes escénicas, 5 con la música y la producción musical, 5 con la producción audiovisual y 1 con la literatura. También existen titulaciones fuera del campo de las artes: 1 licenciatura en Historia y 1 en Arqueología.

¹ Información disponible en: [La Facultad \(Artes\) | Universidad de Cuenca \(ucuenca.edu.ec\)](https://www.ucuenca.edu.ec/).

² Información disponible en: [ITAE | Quienes Somos](https://www.itae.edu.ec/)

Las otras 39 titulaciones en el ámbito de la educación superior pública en artes pertenecen a la oferta de posgrado.

A su vez, la oferta de tercer nivel técnico y de grado en el campo de la educación³ registra 454 titulaciones disponibles, de las cuales 209 se desarrollan en instituciones públicas. De estas, encontramos solamente 19 licenciaturas especializadas en educación para las artes, 12 en el campo de la enseñanza de la lengua y literatura, 5 en el campo de enseñanza de las artes y 2 en el campo de la educación musical. Así mismo las tecnologías y carreras técnicas relacionadas con la educación en artes alcanzan apenas 4, de las cuales 3 están enfocadas hacia la enseñanza de la música y 1 hacia la enseñanza de la plástica⁴.

La tendencia de las universidades en el campo de la educación en artes ha sido la incorporación de carreras de diferentes disciplinas artísticas a las facultades, promoviendo el debate específico del conocimiento en artes y modelos inter- y transdisciplinarios, ya sea en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación con especificidad en el campo de la creación artística y las maneras de hacer efectiva la función de vinculación con la sociedad, así como la importancia de articular las funciones sustantivas en procesos pedagógicos particulares al este campo del conocimiento.

La Universidad de las Artes forma parte del sistema de educación superior como un proyecto innovador, posicionado frente a la realidad histórica y de las artes en el Ecuador, en respuesta a la invisibilización del ámbito artístico como productor de conocimiento y la necesidad de profesionalización del campo. Tiene actualmente 8 carreras: Literatura, Artes Visuales, Cine, Producción Musical, Artes Musicales y Sonoras, Danza, Creación Teatral, y una dedicada a la educación artística. Su propósito es generar oferta académica que satisfaga la necesidad de situar al ciudadanx como sujeto activx y creatix, problematizar teórica y prácticamente la construcción de saberes en el campo de la cultura y las artes, contribuyendo al desarrollo de teorías, técnicas y estéticas que permitan potenciar y visibilizar las prácticas artísticas a nivel glocal, la inclusión de las artes y el conocimiento que generan en la matriz productiva y formativa, contextualizar los saberes y el diálogo cultural, adoptar posturas críticas frente a las expresiones artísticas locales y globales, pero, sobre todo, tiene la obligación de educar desde lo público y garantizar una formación pertinente y de calidad en artes⁵.

³ Hacemos un análisis en el campo de la educación debido a la incorporación de la carrera de Educación artística intercultural.

⁴ Información disponible en: http://appcmi.ces.gob.ec/oferta_vigente/index.php

⁵ En constantes debates, especialmente en aquellos referidos a las políticas de investigación, se ha determinado nuestra labor de conocimiento con los prefijos: en, sobre, para, de, desde las artes.

Su creación se convierte en un logro de la lucha histórica del sector artístico, de los sectores populares y de los sectores que se identifican con la diversidad étnica y las disidencias sexo genéricas en el Ecuador. En este sentido, está enmarcada en una dinámica crítica de los modelos desarrollistas, haciendo énfasis en recuperar el equilibrio entre ser humano, las colectividades, las subjetividades y naturaleza hacia el bienestar de la sociedad y su entorno en toda su diversidad. Desde esta perspectiva, la Universidad de las Artes se propone como un espacio, en primer lugar, “de profesionales de las artes que articulan sensibilidades estéticas, excelencia académica, y una alta responsabilidad social”⁶.

Definir un modelo educativo y pedagógico para la educación superior en artes exige un ejercicio de construcción y deconstrucción que tome en cuenta el contexto en que funcionamos y existimos como universidad en artes, su origen, los fines para los cuales existe así como las personas que la habitan. Como un campo irruptivo dentro del mapa epistemológico, las artes y sus metodologías y procesos de enseñanza están en constante cuestionamiento y transformación. Por eso, este documento se alimenta también de las experiencias educativas universitarias desarrolladas por nuestro personal académico, así como las iniciativas de las carreras, departamentos y los debates contemporáneos que tienen vigencia en América Latina y otros lugares del mundo, en especial del Sur Global.

Este modelo educativo se declara responsable con el *pacha* (tiempo y lugar) en que es construido, y solidario con aquellxs que trabajan en las prácticas artísticas desde varios lugares, incluyendo los periféricos y en condiciones de subalternidad. El modelo que presentamos refleja nuestro convencimiento de que la educación superior pública es un derecho que debe preparar de manera integral a lxs estudiantes para la acción local de una manera situada/ localizada, sin perder de vista su articulación con e influencia del mundo globalizado. Reconocemos que esta “glocalidad” termina siendo el contexto de la producción y creación artística e insistimos en la necesidad de una conciencia y sensibilidad con las particularidades-complejidades sociales, lo que comprende la compleja relación histórica con las culturas locales, las disidencias sexo genéricas, las poblaciones proletarizadas y otras subalternizadas en la construcción del estado-nación y en las narrativas dominantes del arte, sobre las cuales quisiéramos potenciar las posibilidades de una relación reparativa en horizontalidad que sea consciente del baluarte de nuestra diversidad cultural y de las infinitas maneras de construcción de

⁶ *Universidad de las Artes, Proyecto emblemático de la Revolución Cultural*, (Quito: Ministerio de Cultural, 2013), 7. Además de reconocer las sensibilidades estéticas como se hace en el libro del proyecto de la Universidad de las Artes, agregaríamos la ampliación de lo estético a la noción de *aesthesis*, siguiendo el gesto decolonial de Walter Dignolo (2016) y de Enrique Dussel (2017).

subjetividades y su trabajo activo de resistencia en contextos patriarcales de discursos monoculturales.

Desde la reforma de Córdoba (Bonilla, 2019), la universidad latinoamericana ha centrado su agenda en la construcción de instituciones de educación superior que se encarguen de crear conocimiento de manera autónoma siempre en cogobierno y en articulación con la sociedad en la que habitan. La reforma universitaria de 1918 y las que se dieron a cabo a partir de los movimientos estudiantiles de mayo de 1968 abogan por la inclusión de estas tres funciones sustantivas, que en la normativa de Educación Superior ecuatoriana toman el nombre de docencia, investigación y vinculación con la sociedad. Sobre lo logrado en la reforma de Córdoba y actualizando sus planteamientos, la universidad latinoamericana manifiesta en el 2008 que la educación superior debe ser definida como “un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado” (*Declaración de Cartagena, 9*). En nuestro caso particular, no solo para cumplir con las exigencias de las normativas que rigen el Sistema de Educación Superior, cuyo mandato obliga a diseñar una universidad que articule estas tres funciones, sino principalmente para responder de manera adecuada y creativa a las demandas ciudadanas y populares que hicieron posible esta universidad y caminar hacia una praxis orgánica en las artes y las dinámicas culturales, educativas y sociales, nuestro modelo reflexiona las maneras de construir esa convergencia.

Presentamos este documento como una recopilación crítica de experiencias que han compartido docentes, estudiantes, investigadores y colectivos externos, ejercicio que nos permite mirar hacia adelante, hacia una educación integral y holística, que resulte en ciudadanxs dinámicxs, responsables, conscientes de sus contextos, su historia y su diversidad, capaces de proyectarse a través de su creatividad y sus capacidades artísticas, capaces de cambiarse a sí mismos y ser creadores y productores de la transformación que tanto el país como el mundo entero necesitan en el Siglo XXI.

Universidad, prácticas de conocimiento en las artes y pertinencia

Sin lugar a duda, la universidad es una institución que sufrió transformaciones vertiginosas a lo largo del siglo XX y que ha cambiado drásticamente en las dos primeras décadas del siglo XXI, como secuela de la pandemia del COVID-19 y el modelo económico actual. Además de las renovaciones exigidas por la reciente pandemia y las múltiples crisis, los cambios a los cuales nos referimos se han dado en el marco de dos procesos históricos: la reforma de Córdoba de 1918, que marcó la forma de la Universidad Latinoamericana (Bonilla, 2019), y las demandas y acciones del movimiento estudiantil de 1968, que tuvieron diferentes versiones en distintos países a nivel mundial, incluyendo Latinoamérica (Bonavena, 2018). Una lectura profunda de estos dos fenómenos nos lleva

a concluir que estos movimientos, principalmente estudiantiles, regularon y regulan la posibilidad de sostener un proceso de construcción del conocimiento centrado en las demandas sociales, con autonomía respecto al mercado y a los poderes políticos e ideológicos hegemónicos. Este gesto se materializa en la consecución de procesos de creación de conocimiento (investigación) que refuerzan el ejercicio de la docencia (Bonilla, 2019) y la necesidad de vincularse con lo que Bojalil (2008) llama intereses nacionales, refiriéndose a la soberanía de los campos de conocimiento y a la consolidación de identidades.

La reforma de Córdova dio a luz una institución que pudiera ser democrática en dos sentidos: la posibilidad de pensar su misión en contextos en donde la inequidad social excluye a ciertos sectores de la población, dinámica en la que la universidad latinoamericana ha dado pelea por la educación superior gratuita y de libre acceso (Casanova y Grague, 2019) y con la conformación de una manera de gobernanza democrática también reflejada en la participación de estudiantes y trabajadorxs en las instancias decisivas. La inclusión de saberes y poblaciones subalternizadas en la construcción de los estados nación constituye una demanda que cobraría mucha fuerza a partir de las revueltas estudiantiles del 68 (Bonavena, 2018) y que en Ecuador sería crucial a partir de debates históricos, con especial énfasis los debates de los años 90 que impulsaron la construcción de un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y el reconocimiento de estas poblaciones en la constitución. Es necesario también incorporar a este debate una amalgama de procesos reivindicativos nacidos a partir de la década de los 90's del siglo pasado entre los cuales podemos destacar las agendas de género, ya sea la necesidad de revisar la violencia del machismo instalado en las estructuras sociales entre esas las educativas y artísticas, así como la necesidad de trabajar las identidades sexo genéricas como un campo de disputa, de respuestas políticas y de transformaciones en la epistemología y la metodología de diferentes campos del conocimiento. Para esta democratización ha sido importante en nuestro andar el concepto de interseccionalidad que nos permite enfocar la profundidad de las desigualdades estructurales y su impacto en seres humanos reales.

Con estas reflexiones quisiéramos pensar los desafíos de la universidad latinoamericana como un proceso de mediación con el modelo económico vigente y las necesidades sociales en el campo de lo formativo y simbólico como la producción de subjetividades, representaciones, espacios de encuentro y de herramientas de mediación desde las artes, procesos para transformar la negatividad⁷ construida por las dinámicas

⁷ Entendemos negatividad como el remanente sacrificado en los procesos racionales de producción y explotación de la vida.

capitalistas, y de espacios para la creatividad, la creación, el esparcimiento y el disfrute, potenciando la capacidad crítica de las artes. Esta mediación debe lograrse a través de decisiones y agendas institucionales que dan forma a nuestra oferta académica a partir de hacer efectivos los conceptos de calidad y pertinencia y la importancia de situar a la educación en artes, cuya incorporación al sistema de educación superior es relativamente reciente (González, 2022), en el campo productivo, educativo y social.

Así vamos a ubicar desafíos de nuestra institución orientados al cumplimiento de los roles de la Educación Superior en el país y la región. El primero tiene que ver con nuestro posicionamiento frente a la paradoja mercado laboral-educación superior, pues, con mayor insistencia el mercado laboral considera la educación como un sistema de transmisión de información y construcción de habilidades para el mercado actual (Bojalil, 2008), hecho que va permeando en las normativas aplicables al Sistema de Educación Superior. Y, por otro lado, es importante considerar las dos primeras décadas del siglo XXI como la condensación de una nueva crisis civilizatoria que demanda la transformación de la construcción utilitaria del conocimiento y aboga por redoblar el carácter humanista y crítico de los procesos educativos en todos los niveles. Esto significa, en términos concretos, construir perfiles de egreso que se inserten en el mercado laboral sin abandonar los enfoques para el cambio de paradigma y repensar la función de las artes en esa transformación.

Así, la incorporación reciente del campo artístico en las matrices formativas, productivas y simbólicas del país son parte de este desafío, pues, al existir poca investigación que ayude a la toma de decisiones que orienten la construcción de carreras y programas, estamos en un ejercicio constante de conceptualización, investigación y gestión estratégica de las tendencias contemporáneas. En este sentido es importante articular la educación superior en artes con los campos de producción de conocimiento situado en, a través, para y sobre las artes y las culturas que se hace desde el fomento a la investigación, en tanto la ideación de procesos y metodologías para la creación artística en un sentido amplio, que reporta resultados en los sistemas de evaluación educativa bajo la figura de producción artística y obra relevante⁸.

Estas innovaciones en términos de producción académica y simbólica (creación en el campo riguroso del conocimiento e incorporación de obra relevante) son también acompañadas de un intenso trabajo reflexivo sobre las funciones sociales de la universidad en el contexto en que se desenvuelve, dando paso a una fuerte praxis de los

⁸ Para Briceño Linares (2023) estos sistemas de reportes objetualizan los potentes gestos de transformación intersubjetiva que se promueven desde las artes para registrar producción académica en consonancia con las tendencias del capitalismo cognitivo.

procesos de vinculación con la sociedad. Sobre los cuales la Universidad de las Artes ha emprendido un camino en red, junto con actores sociales ubicados en el entorno de la misma, y a través de la REUVIC con las universidades nacionales, para posicionar esta función en el ámbito social y en Sistema de Educación Superior.

Todas estas acciones contribuyen a la transformación de la matriz productiva, lo que significa pasar de la explotación y exportación de la materia prima, a emprender procesos agregadores de valor, en los cuales la cultura se involucra directamente. En términos de matriz formativa, además de la producción artística construida para el mercado y los circuitos legitimados, las artes también se ubican en los procesos de generación de servicios vinculados al turismo y al mercado cultural entendido en su pluralidad y diversidad; a la necesidad de procesos simbólicos de producción de conocimiento referido a las identidades, así como las maneras de relacionarnos y plantear procesos de convivencia, y el fortalecimiento de los campos de formación de habilidades y competencias relacionadas con las artes en instituciones de educación formal y no formal, la creación de sistemas que garanticen el acceso a los derechos culturales incluido el derecho a la creatividad.

Otro desafío tiene que ver con la mercantilización creciente de la oferta educativa, dinámica impuesta por el proceso de globalización, en la cual se considera a la educación superior como un “importante sector de la economía mundial” (OMC, 2011, en Bojalil, 2008:12). Este proceso, enmarcado en el triunfo de las políticas neoliberales en la región, nos obliga a reforzar nuestro compromiso de mantener la gratuidad de la oferta académica con un enfoque inclusivo, sosteniendo los índices de calidad y contribuyendo al fortalecimiento del sistema de educación pública y al debate sobre la educación superior y sus alcances sociales con énfasis en nuestras especialidades: los conocimientos pluriepistémicos, las subjetividades, representaciones y procesos de creación y artísticos.

Relacionado a este desafío, se encuentra la posibilidad de construir procesos que incorporen a la universidad de una manera orgánica al tejido social, es decir, las universidades como lugar de circulación y producción de contenidos especializados que deben volverse porosas y permitir una producción colectiva de conocimientos, reconociendo la capacidad ciudadana de construir saberes, conocimientos específicos para su vida y su contexto. Así, una de las funciones que tenemos como institución es reconocer la profesionalización autónoma que se dio en el campo de las artes en nuestro país, para lo cual hacemos uso de herramientas normadas: por un lado, la incorporación de artistas con experiencia en sus campos de trabajo a la planta del personal académico y de apoyo académico, para lo cual activamos procesos de reconocimiento de trayectoria para personal académico invitado, y, de reconocimiento y prestigio por haber

desarrollado una destacada trayectoria artística para la incorporación de personal académico ocasional. En este contexto, la Universidad de las Artes ha activado por tres ocasiones los llamados a titulación por validación de trayectorias profesionales, artísticas o culturales, enfocados en beneficiar a artistas que no han podido cursar estudios de tercer nivel de grado, cuya producción artística contribuye al desarrollo cultural nacional.

Para concluir, debemos hacer hincapié en la necesidad de que la oferta educativa se sujete a parámetros de calidad, pero ¿qué significa esto? Desde el enfoque transformativo trabajado por Brunner, calidad se resume como: “Cambio positivo en el aprendizaje de los estudiantes (cognitivos, socioemocionales, intrapersonales)” (en González: 2022: 21). Este enfoque de calidad debe necesariamente orientarse a la cualidad de pertinencia, tal como lo establece el Art. 27 de la Constitución vigente:

(...) la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

En relación con estos antecedentes, señala González (2022):

Posteriormente, en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2018) refiere respecto al principio de calidad: **Art. 93.-** El principio de calidad establece la búsqueda continua, auto reflexiva del mejoramiento, aseguramiento y construcción colectiva de la cultura de la calidad educativa superior con la participación de todos los estamentos de las instituciones de educación superior y el Sistema de Educación Superior, basada en el equilibrio de la docencia, la investigación e innovación y la vinculación con la sociedad, orientadas por la pertinencia, la inclusión, la democratización del acceso y la equidad, la diversidad, la autonomía responsable, la integralidad, la democracia, la producción de conocimiento, el diálogo de saberes, y valores ciudadanos.

En este sentido, el modelo educativo y pedagógico presentado a continuación asume el reto de proyectarse hacia la calidad asumida como la transformación del individuo y del colectivo a través de procesos pertinentes, sensibles y comprometidos con el contexto. Es un modelo que piensa el significado de las prácticas artísticas y educativas para la sociedad y que se enuncia colectivo, articulando las funciones sustantivas y en el marco de los valores y principios del sistema de la educación superior del país.

MODELO EDUCATIVO

Des/encuentro entre artes y educación. Debates que contribuyen a nuestro ejercicio educativo.

Este acápite es un ejercicio obligatorio para delimitar el campo de acción y los diálogos importantes en la construcción de un campo formativo de educación superior en artes con un enfoque emancipador, mismo que afecta necesariamente al sistema de educación superior ecuatoriano, ya sea en sus concepciones sobre conocimiento, metodologías, resultados de procesos de investigación y procesos de vinculación con la sociedad, así como en términos de normativa o de instrumentos de evaluación.

Las artes y la educación desde los espacios formales han estado históricamente en lugares de desencuentro. Se trata de dos campos contruidos de manera antagónica, no por sus características intrínsecas sino desde miradas clásicas de lo que es la educación y de lo que es el arte. Por un lado, en los sistemas formales de educación, las artes han sido utilizadas de relleno en la educación básica e intermedia, subordinadas al desarrollo de las ciencias duras y consideradas lugares de distensión o adquisición únicamente de "capacidades blandas" (Sánchez de Serdio, A, 2010) que se reflejan en su percepción como actividades extracurriculares o clubes culturales en la educación superior.

El sistema educativo tradicional, desde la formación preescolar hasta la formación superior replica la fractura epistemológica de la modernidad: el triunfo del positivismo y la racionalidad ilustrada. Este triunfo afecta también el entendimiento de las artes como constructoras de conocimiento, pues, en el sistema positivista, con especial énfasis en América Latina es gravitante el paradigma de los métodos científicos tradicionales en los procesos de investigación, sin tomar en cuenta la ruptura que la colonialidad del saber pone sobre el conocimiento producido por poblaciones en procesos de subalternancia (Briceño, 2023).

En ocasiones, desde una visión poco profunda desarrollada en el campo de la creación artística, la educación ha sido considerada una tarea secundaria. La asociación entre educación y adoctrinamiento, o entre educación bancaria y muerte de la creatividad, aún está presente. Pensemos, por ejemplo, en el dicho popular "El que sabe, sabe; el que no, enseña", que también se repite con respecto a diferenciar a artistas de educadores en artes. En las instituciones culturales, el papel de los educadores ha sido históricamente infravalorado, repitiendo la relación utilitaria de la educación como instrumento para difundir las obras sin la articulación de los procesos educativos a los artísticos.

Por ello, la apuesta sobre un modelo educativo para las artes (los marcos teóricos y políticos que guían nuestra acción educativa) y su respectivo modelo pedagógico (las metodologías de enseñanza y aprendizaje y las maneras en las que se ordenan) comienza

por pensar que el encuentro entre Artes y Educación es algo contingente y dependiente de la voluntad crítica de visibilizar los puntos de encuentro para compartir horizontes y profundizar en el conocimiento artístico y las maneras de construirlo colectivamente. En este sentido, este documento se posiciona frente al hecho de que la lucha por una educación transformadora del ser, de las relaciones sociales y de la sociedad en sí a través del conocimiento que se crea en las artes es una disputa constante.

Consideramos que este encuentro ha sido propiciado por artistas y creadores que, desde varios lugares, han ejercido como educadores en artes y han construido con su andar procesos pedagógicos, metodologías de enseñanza, legitimadas o no, y han peleado por la construcción de procesos educativos en artes desde espacios informales y formales, dando paso incluso a la lucha cotidiana por la inclusión de las artes en los procesos de enseñanza primaria e intermedia, pugnando también frente al Estado por la apertura de carreras y programas especializados en artes. Algunos de estos artistas nos han dejado sus legados políticos y epistemológicos, así como la sistematización de sus procesos de enseñanza, pedagogías creativas e innovadoras en el campo de la enseñanza artística. Así también, nos nutrimos de una buena lista de prácticas creativas en el campo de las artes producidas por nuestros docentes, que irán apareciendo a lo largo del texto y más específicamente en nuestro eje metodológico *saber crear*.

Estos procesos pedagógicos marcan un camino a seguir, tanto por su consecuencia con el momento histórico en que se construyeron, como por la valía de sus postulados. Entre esos postulados podemos nombrar a Cergio Prudencio, Augusto Boal y Luis Camnitzer, artistas que han trabajado a nivel regional, descentrando su práctica artística hacia una reflexión sobre la enseñanza de las artes y las funciones sociales de las mismas. Incorporaremos además las reflexiones de Pilar Flores, artista y pedagoga ecuatoriana.

En la práctica artística de Camnitzer desaparece el objeto, haciendo hincapié en los procesos creativos, en la enseñanza de percepciones y en la creación de perceptos; sin embargo, en este camino lo más importante es la ética, es decir, la formación crítica del individuo. Así, en la enseñanza, para este artista:

(...) lo importante es ayudar a la formación ética; a subvertir el pensamiento haragán convencional, que se nutre de los estereotipos y pretende lograr que el gobierno no encuentre las resistencias que toman la forma de pensamientos inesperados; a compartir el poder creativo de conectar ideas y cosas que normalmente no parecen ser conectables; y a tratar de expandir el conocimiento. Todo esto requiere una estrategia política en el mejor sentido de la palabra “política” y luego un mecanismo para implementarlo (en Pulido, s/n, 1999).

Así las artes son el lugar de subversión de lo convencional desde la creatividad y este giro opera también en la consideración del arte como un proyecto educativo en sí y del artista como un educador. Dice Camnitzer: “Siempre creí y todavía creo (quizás más hoy que

antes) que en realidad enseñar y hacer arte es la misma actividad, que se desarrolla en distintas técnicas” (en Pulido, s/n, 1999).

Otro referente para la pedagogía de las artes son los procesos complejos llevados a cabo por el compositor boliviano Cergio Prudencio, y la Orquesta Experimental de Instrumentos Nativos (OEIN). La OEIN es, para el compositor, la experiencia en la cual se acciona un “proceso intercultural concreto”, gracias a la cercanía y ejecución de los instrumentos andinos bolivianos como medios y protagonistas de un proceso de cohesión social y de experimentación pedagógica, necesario y efectivo en su territorio, en congruencia: “la experiencia con los objetos nativos nace de la necesidad de adaptarnos a la realidad social, cultural y económica de Bolivia. Por eso hablo de su valor práctico” (Prudencio en Aharonián, 2002: 11). Lo interesante de Prudencio y de su proyecto pedagógico es que renuncia a la “traducción” de los códigos musicales nativos y los incorpora como una alternativa a una continuidad histórica con un principio metodológico único: “el respeto”. Su trabajo, se articula políticamente con el campo de la enseñanza al repensar las relaciones de la diversidad y la hegemonía en sociedades complejas como la nuestra, y articula una solución desde el arte: “hay que crear, hay que enseñar, hay que investigar, hay que interpretar, hay que estar en todo para poder construir un nuevo orden social. La especialización es uno de los mecanismos de dominación en que frecuentemente caemos candorosamente” (14). Prudencio plantea así, en su práctica, un proyecto transdisciplinar, mediado por la conciliación de las diferentes vertientes culturales.

Otro proceso relevante de artistas pedagogos en América Latina es el llevado a cabo por Augusto Boal y el teatro del oprimido, una reflexión que nace desde la imposibilidad del teatro en la dictadura brasileña. Una vez despojados de todo, Boal comprende los accesorios artísticos como contingentes a lo que permanece la potencia creadora en los seres humanos. Ese entendimiento lo lleva a compartir los saberes “expertos” con un ‘público’ potencialmente actor. Así centraría su proyecto educativo en diseñar juegos teatrales, ejercicios que exploren la potencialidad humana y de esta manera democratizaría sus herramientas. Dice este artista y pedagogo: “Por primera vez enseñábamos al público los “medios de producción”, en vez de entregarle un producto acabado; no le ofrecíamos algo ya hecho, no le enseñábamos “qué había que hacer” sino “cómo hacerlo” (Boal, 1997: 33).

Sobre el trabajo pedagógico de Pilar Flores son importantes las formas en que articula la teoría del conocimiento y su aplicación a la conformación de talleres artísticos. Sus influencias desde el lado de la pedagogía tienen que ver con el pensamiento sistémico de Fritjof Capra (Flores, 2006). La autora describe la construcción de un ecosistema en el cual se articula la práctica artística y el aprendizaje de la misma, considerando los vínculos y relaciones cognitivas que dan a luz a la variedad de recursos creativos y temáticos para

producir la sensibilización, la desautomatización y promoverla praxis crítica, y las acciones en una clave siempre relacional.

Estxs artistas construyen caminos, enfoques metodológicos y metodologías desde el arte pensándolo como práctica educativa. Por un lado, permiten entretejer el gesto del proceso creativo como transformador del individuo en clave crítica, como lo ve Camnitzer, dotado de un potencial que plantea obstáculos a un sistema que funciona impune, trabajando en la alienación del ser humano. Esta visión considera la artefactualidad como algo secundario, sin embargo, podemos rescatar de Prudencio el diálogo concreto de objetos para encontrar métodos que permiten poner frente a frente prácticas culturales diversas proveyendo el espacio para la reivindicación y conciliación de saberes, vidas y dignidades en procesos interculturales. Finalmente, el lazo social que se crea a través del arte se revierte y democratiza en las premisas de Boal, para compartir “los medios de producción” de los procesos artísticos para generar una dinámica de democratización y pluralidad. En términos de ciclos cognoscitivos esa pluralidad se entiende en el proceso narrado por Flores (2006) que toma de la filosofía sistémica para pensar que la fuerza vital y la memoria están conectadas con todo, y que por lo tanto el taller de arte, la experiencia de creación artística no discrimina todos los tipos de interacciones que tiene para crear conocimientos significativos.



Figura 1 Elementos para pensar la educación artística en la región. Elaboración: propia.

Además de estas referencias pedagógicas, es preciso tomar en cuenta algunos eventos relevantes en la construcción de un cruce de artes y educación, entre ellos:

- a) El Giro Educativo, movimiento que parte del trabajo crítico de educadoras y artistas dentro de instituciones culturales que reclaman un diálogo no utilitario

entre museos y centros culturales con la población que habita los contextos en los que se emplazan, para lo cual han situado en el núcleo de ejercicio educativo en artes al territorio/territorialidad y la pedagogía emancipadora. Entre otras cosas, este giro exige coherencia en las relaciones de las prácticas y objetos artísticos con las poblaciones a las que representa o suplanta (Mörsch y Sefranz, 2017). Este gesto histórico nos permite pensar en las funciones de las instituciones culturales en el territorio.

b) La importancia de los debates que se generaron y generan a partir de la emergencia de las teorías y pedagogías críticas y los estudios culturales latinoamericanos, principalmente la irrupción y consolidación del pensamiento crítico tanto en el campo educativo como en el campo artístico, el mismo que fracturaría las epistemologías y las jerarquías, abriendo paso a procesos de transformación en la conceptualización y las formas de producir, pensar y educar.

En este sentido, el pensamiento crítico plantea el trabajo con aquello mermado de la racionalidad occidental positivista y la dicotomía mente/cuerpo: la corporalidad, lo sensorial, lo sensible, lo subjetivo, lo emotivo, lo axiológico y lo político. Es en esta incorporación donde el arte media como metodología y se posiciona como conocimiento específico. En el sentido metodológico, el arte como exploración y creación de sentidos incorpora la posibilidad de indagación, error, intuición e imaginación. Como conocimiento específico renueva la posibilidad de un conocimiento retórico guiado por la artefactualidad discursiva (Santos, 2021). Sus campos también rondan el entendimiento y transformación de los lenguajes, el dominio técnico en varias dimensiones (corporales, motrices, sensitivas: de observación, escucha, percepción), el manejo y cuestionamiento de las disciplinas en las que se enmarca, la profundización de los sistemas de símbolos, representaciones, el diálogo crítico y sensible con su propio tiempo, y el trabajo sobre lo sensible -incluyendo lo emocional-.

c) La profesionalización del campo de las artes, que ha dado nacimiento a universidades especializadas en artes en el contexto regional como la Universidad Nacional de las Artes (UNA) en Argentina, y el ISA, Universidad de las Artes en Cuba. Paralelamente, una creciente preocupación por los gobiernos nacionales y sus políticas públicas en materia de arte y cultura articuladas a las necesidades de entender su función central para el bienestar colectivo y en el proceso de creación de sus narrativas.

d) Por último, la incidencia de la Hoja de Ruta de la Unesco para la educación artística (2006) y las críticas a la misma, que nos proveen de un buen insumo para medir los encuentros y desencuentros en torno al colapso del sistema educativo y la incorporación de las artes como alternativa a esta crisis. Grupos de artistas

educadorxs como Another Roadmap for Arts Education miran en estos postulados la industrialización y explotación de la creatividad al servicio del capitalismo cognitivo. En el análisis crítico de este grupo de educadorxs, se entienden las propuestas de la UNESCO como un proceso para instalar capacidades de resiliencia en sujetxs preparados para ser explotadxs en la época del capitalismo caníbal -citando a Amarela Varela (2018). La red internacional Another Roadmap for Arts Education visibiliza la necesidad de incorporar una mirada crítica sobre la hegemonía eurocéntrica universalizante y las prácticas neoliberales insertas en las narrativas y conceptualizaciones del arte y educación y propone que la educación artística sea una parte fundamental del contexto social y político a la vez que una posibilidad para su transformación.

En este mismo contexto, -la incorporación de la cultura en los procesos de desarrollo global y nacional, así como la incorporación de la creatividad al circuito de la economía de gran escala, sumadas al auge de los derechos culturales- abren debates y prácticas sobre la cultura, lxs creadorxs, lxs artistas y la urgencia de insertarlx en los mecanismos especializados para la producción de conocimiento y la productividad. Estas corrientes han ocasionado la profesionalización de lxs obrerxs de la cultura, ya sea desde el campo de la gestión cultural, como desde el campo de las artes y creativities.

Marcos normativos para la educación superior en artes

La Universidad de las Artes, como institución pública de educación superior, desarrolla sus actividades en consonancia con el fortalecimiento de las capacidades ciudadanas en respeto a la diversidad, orienta sus prácticas hacia la consecución del bienestar colectivo, y asume los desafíos que tenemos como sociedad en los tiempos actuales. Para esto, actúa enmarcada en la normativa nacional: la Constitución como la de principal importancia y la Ley Orgánica de Educación Superior como mandatoria en nuestro campo.

En este sentido, asume las características declaradas en la constitución política del Ecuador y tributa a la concreción de una sociedad de “derechos y justicia social, democrática, soberana, independiente, unitaria, intercultural, plurinacional y laica”. Fortalece las capacidades y las condiciones de organización y diálogo para permitir el ejercicio de la autoridad, que radica en el pueblo, fomentando la democracia al exterior e interior de la misma.

La Universidad de las Artes, asegura el cumplimiento de los derechos referentes a la cultura y su ejercicio como lo declarado en el **Artículo 22** de la constitución:

Las personas tienen derecho a desarrollar su capacidad creativa, al ejercicio digno y sostenido de las actividades culturales y artísticas, y a beneficiarse de la protección de los

derechos morales y patrimoniales que les correspondan por las producciones científicas, literarias o artísticas de su autoría.

La Universidad concibe su ejercicio académico como un espacio público de debate abierto, diverso y transformador, en donde confluyen el legado que hemos recibido de los pueblos originarios, los aportes científicos y artísticos con énfasis en la transmisión y preservación de los bienes intangibles y la reflexión crítica sobre las condiciones históricas y contemporáneas de desarrollo de las diversas culturas que convivimos. También hace posible el ejercicio del derecho ciudadano a la educación, concebida como una actividad que se desarrolla “a lo largo de la vida” de lxs ciudadanxs y las colectividades. Para lo cual, nos acogemos plenamente a los artículos 27, 28 y 29:

Artículo 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.

Art. 28.- La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente.

Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones.

El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada.

La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive.

Art. 29.- El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural.

Finalmente, se basa en la visión de la educación superior establecida en el **Artículo 350** de la Constitución, que define los objetivos o finalidad rectores del sistema de educación superior:

(...) el sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo.

Por otro lado, el Modelo Educativo de la UArtes integra y hace viables los principios que rigen al Sistema de Educación Superior, identificados en el **Artículo 12** de la Ley Orgánica de Educación Superior:

El Sistema de Educación Superior se regirá por los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad y autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica tecnológica.

Además, la Universidad responde responsablemente a las funciones del Sistema de Educación Superior señaladas en el **Artículo 13** de la LOES, especialmente las siguientes:

- a) Garantizar el derecho a la educación superior mediante la docencia, la investigación y su vinculación con la sociedad, y asegurar crecientes niveles de calidad, excelencia académica y pertinencia;
- b) Promover la creación, desarrollo, transmisión y difusión de la ciencia, la técnica, la tecnología y la cultura;
- c) Formar académicos, científicos y profesionales responsables, éticos y solidarios, comprometidos con la sociedad, debidamente preparados para que sean capaces de generar y aplicar sus conocimientos y métodos científicos, así como la creación y promoción cultural y artística; [...]
- j) Garantizar las facilidades y condiciones necesarias para que las personas con discapacidad puedan ejercer el derecho a desarrollar actividad, potencialidades y habilidades;
- k) Promover mecanismos asociativos con otras instituciones de educación superior, así como con unidades académicas de otros países, para el estudio, análisis, investigación y planteamiento de soluciones de problemas nacionales, regionales, continentales y mundiales;
- l) Promover y fortalecer el desarrollo de las lenguas, culturas y sabidurías ancestrales de los pueblos y nacionalidades del Ecuador en el marco de la interculturalidad;
- m) Promover el respeto de los derechos de la naturaleza, la preservación de un ambiente sano y una educación y cultura ecológica; [...]
- ñ) Brindar niveles óptimos de calidad en la formación y en la investigación;

El trabajo de la Universidad de las Artes propone un encuentro entre artes y educación a través de la consolidación de la praxis crítica y compleja, valorando las epistemologías del Sur, el trabajo de las estéticas decoloniales y las pedagogías experimentales que vamos desarrollando, con el fin de construir un proceso transformador del ser humano y de la sociedad.

La visión de la Universidad de las Artes planteada en su Estatuto (2019) alude a la posibilidad de interpelar la sensibilidad y la capacidad intelectual de los estudiantes a la vez que propiciar y generar un tipo de conocimiento que conduce a la creación de estrategias y procesos artísticos con valor cultural a través de la experiencia directa, generando un diálogo crítico con su entorno y la generación de conocimiento que fortalece el campo de las mismas artes, las estéticas y las culturas. La creación e innovación artística se fomenta y ocurre en los espacios universitarios y socioculturales donde el estudiante y docentes interactúan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El Modelo Educativo de la Universidad de las Artes propone poner un norte estratégico en la formación artística en el país y en la región, actualizando las

competencias necesarias en el campo artístico en el Siglo XXI, apostando por la praxis artística como forma de superar el debate entre la teoría, la práctica y el tecnicismo. Toma como punto de partida el hecho de que el arte es no solo un objeto de conocimiento, reflexión y práctica sino también un campo y un método de conocer, reflexionar y producir. Planteamos la construcción de un sistema integral de formación artística que aporta con una postura crítica frente a los sistemas de culturas prevalentes, centrándose en espacios de creación y difusión artística. El Modelo Educativo se encuentra en la intersección entre teoría, práctica, docencia, investigación y vinculación con la sociedad y entiende al arte como una posibilidad de creación, de transformación social, económica y, sobre todo, de la matriz productiva en el campo cultural.

Objetivos de la Universidad de las Artes

Los objetivos de la Universidad de las Artes se establecen de la siguiente manera:

- a) Formación Superior en Artes. - Garantizar el derecho a la educación superior en artes, a través de una oferta académica de tercer nivel técnico-tecnológico y de grado; y cuarto nivel o de posgrado, que incluye docentes destacados por su práctica profesional y artística y basada en modelos educativos integrales, saberes no convencionales y métodos creativos de acceso al conocimiento, con ejes, transversales de teorías críticas y prácticas experimentales.
- b) Investigación y creación de teorías, saberes y procesos artísticos. - Generar y consolidar un acervo de conocimientos para fortalecer e innovar el sistema del arte y contribuir al desarrollo de la sociedad, a través de la investigación en el ámbito artístico y cultural de la Universidad de las Artes.
- c) Vinculación con la Sociedad e Internacionalización. - Consolidar redes y alianzas estratégicas con actores sociales, academia y entidades públicas y privadas del ámbito local, nacional e internacional para la generación de procesos que favorezcan la transformación sociocultural en distintos territorios, que promuevan la innovación de la gestión institucional y de las capacidades de actores locales.
- d) Producción y circulación de contenidos. - Alentar el desarrollo y ampliación de las economías creativas y la transformación social y productiva a través de la producción en artes de forma diversa, de calidad, coherente con el contexto histórico, interdisciplinar y su circulación, incorporando y formando públicos diversos.
- e) Gestión de la Información y el Conocimiento. - Gestionar y difundir el conocimiento de las artes a la comunidad universitaria y a la sociedad en una dinámica permanente de vinculación nacional e internacional, mediante sistemas

expertos que permiten el acceso y procesamiento de la información en tiempo real.

- f) La Infraestructura, espacios, equipamiento y servicios universitarios. - Garantizar a las Escuelas, unidades académicas y administrativas, la dotación de instalaciones, equipamiento, medios tecnológicos y servicios accesibles, según necesidades específicas.
- g) Fortalecimiento de la Gestión Institucional Universitaria. - Garantizar los derechos de estudiantes, docentes, y trabajadores en la gestión institucional universitaria, y fomentar una cultura institucional de diálogo y respeto, generando las condiciones necesarias para la inclusión e igualdad.⁹

Misión

La misión de la Universidad de las Artes es formar profesionales de las artes con pleno dominio de su campo, espíritu abierto a los principios y prácticas interdisciplinarios, pensamiento crítico y conciencia social transformadora para generar una producción artística que contribuya a la ampliación del conocimiento, al fomento de la cultura y al desarrollo de la sociedad ecuatoriana y de las economías creativas.¹⁰

Visión

La Universidad de las Artes tiene como visión al 2035 contar con una oferta académica tecnológica, de pregrado y posgrado integral, diversificada, pertinente y de calidad, basada en un modelo de educación superior en artes reconocido nacional e internacionalmente; genera un acervo de conocimientos, prácticas artísticas innovadoras, procesos de vínculo con la sociedad que contribuyen al conocimiento y al desarrollo del país; dispone de infraestructura, equipamiento, acceso a nuevos medios y apoya su gestión con sistemas inteligentes e interactivos¹¹.

Principios

En el Estatuto de la Universidad de las Artes, Capítulo III se definen los principios de la Institución de la siguiente forma:

Art. 4.- Derecho a la Educación Superior.- En la Universidad de las Artes, la educación superior de carácter humanista, intercultural y científica constituye un derecho de las personas y un bien público social que, de conformidad con la Constitución de la República, responderá al interés público y no está al servicio de intereses individuales o corporativos.

En la Universidad de las Artes, el derecho a la educación superior consiste en el ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades, en función de los méritos respectivos,

⁹ Estatuto de la Universidad de las Artes, Art. 6.

¹⁰ Estatuto..., Art. 2

¹¹ Estatuto..., Art. 3

a fin de acceder a una formación académica y profesional con producción de conocimiento pertinente y de excelencia.

Los principios a los cuales se rige la Universidad de las Artes de conformidad a lo establecido en la Ley Orgánica de Educación Superior son: autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad, autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento, en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica y tecnológica global.

La Universidad de las Artes, al ser parte del Sistema Nacional de Inclusión y Equidad Social, se rige por los principios de universalidad, igualdad, equidad, progresividad, interculturalidad, solidaridad y no discriminación; y funcionará bajo los criterios de calidad, eficiencia, eficacia, transparencia, responsabilidad y participación.

Valores institucionales

Interculturalidad: Promueve un modelo de convivencia cultural, de aprendizaje y de desarrollo de los saberes basado en el respeto, la aceptación y la interacción enriquecedora con lo distinto.

Equidad integral: Garantiza igualdad de oportunidades para pueblos y nacionalidades, mujeres y hombres, personas con opciones sexuales diferentes, personas con discapacidades y capacidades especiales, pobladores rurales y urbanos.

Pensamiento crítico: Fomenta el respeto a la diversidad de opiniones, expresiones y creaciones, brindando las condiciones para la reflexión y el ejercicio de la crítica y autocrítica, que pongan en evidencia las implicaciones, limitaciones y causas y consecuencias éticas, políticas y socio-culturales de la obra artística.

Innovación: Muta, replantea y reinventa puntos de vista, procesos, productos, y formas de expresión y creación, de manera efectiva y articulada.

Descolonialidad: Implica la toma de conciencia de los procesos de colonialidad del ser, del poder, del saber y del ver y propone respuestas y soluciones alternativas y propias frente a las corrientes dominantes de las matrices hegemónicas, valorando y visibilizando a la diversidad de conocimientos y saberes tradicionales y contemporáneos, así como su capacidad holística e integradora.

Libertad artística: Condición necesaria y motivo de la expresión creativa, en detrimento de la censura o autocensura política, religiosa y sociocultural, que garantiza la expresión simbólica más allá de cualquier determinación, incluso del mercado.

Compromiso social: Responsabilidad asumida de aportar al desarrollo social del país.

Mejoramiento permanente: Mantiene una postura de constante autoevaluación y mejoramiento con el fin de estar siempre a la vanguardia en calidad universitaria
Promoción y respeto de los derechos culturales: garantiza el ejercicio de los derechos culturales en igualdad de condiciones.

Inter y Transdisciplinariedad: Vincula creativamente las disciplinas y las metodologías; explora y propone experiencias académicas que van más allá de la particularidad de cada disciplina

Inter-aprendizaje en vínculo con la comunidad: Considera el vínculo curricular orgánico con las experiencias de inter-aprendizaje en la comunidad un eje fundamental para promover la conciencia social de las y los estudiantes, así como la exploración de emprendimientos artísticos significativos para todos.

Fundamentación del modelo

En la pedagogía deben hacerse explícitas tres dimensiones de la formación del individuo y del colectivo, estos son sus fundamentos, dominios o dimensiones del aprendizaje, y constituyen una declaración de:

- a) lo que validamos como conocimiento;
- b) lo que consideramos como bases o premisas en el campo de lo axiológico y
- c) las metodologías que se emplean para alcanzarlos.

Para la educación en/de las artes en la contemporaneidad hemos construido estos tres dominios propositivos, que nos ayudan a superar en los tres campos (epistemología, axiología y metodología) algunos debates que nos legó la modernidad, y son: sentipensar/ saber cuidar y saber crear.

| Fundamentos del modelo educativo Universidad de las Artes y componentes | | | |
|---|--|---|---|
| Fundamento | Saber conocer: sentipensar | Saber ser: Saber cuidar. | Saber hacer: saber crear |
| Guía general | <i>Ser, entorno y proceso cognitivo. (Des)colonialidad y diálogo de saberes. Corazonar</i> | <i>Ética del cuidado. Interculturalidad y buen vivir: hacia una nueva realización.</i> | <i>Aprendizaje vivencial: teorizar la práctica y practicar la teoría. Ejes transversales de igualdad y ambiente Experimentación</i> |
| Premisas | <i>Articulación de la integralidad del ser con el entorno en el proceso cognitivo. Sentipensar desde el Sur Global. Pensamiento complejo y transdisciplinariedad. Hacia un rizoma biocéntrico.</i> | <i>Cuidado del entorno: buen vivir e interculturalidad.</i> | <i>Investigación Acción participativa: teorizar la práctica y practicar la teoría. Ejes transversales de equidad y ambiente. Transversalización de la equidad desde la gestión educativa.</i> |

Saber conocer: sentipensar

Ser, entorno y proceso cognitivo

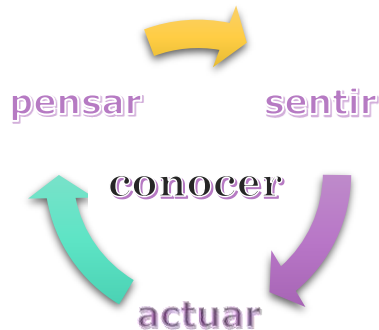


Figura 2 Procesos cognitivos integrales según Moraes y de la Torre (2002). Elaboración propia.

Este siglo ha posibilitado cambios importantes en los paradigmas educativos que llevan al reconocimiento de capacidades y procesos cognitivos que estaban ocultos en los discursos tradicionales de la educación. Desde los teóricos de la física hasta los creadores artísticos abogamos por la integralidad de los procesos del conocimiento, que solo puede ser construido en una relación de afectividad¹² con su entorno. En este sentido han florecido un sinnúmero de debates y planteamientos que dan respuesta a las preguntas ¿qué es posible conocer y cómo lo conocemos? En este caso el paradigma se ha movido desde la reflexión del conocimiento como un proceso abstracto, a la inteligencia (de intelegir) como un proceso concreto que afecta las diferentes dimensiones del ser humano, es, en pocas, la actualización de lo real vivido desde el individuo que Zubiri (1998) llamó inteligencia sintiente y que otros teóricos han llamado sentipensar. Este planteamiento debe necesariamente considerarse como político en la medida en que afecta las maneras de relacionarnos entre nosotros y con el conocimiento como práctica social.

Para María Moraes y Saturnino de la Torre (2002) el sentipensamiento hace alusión a esta integración, en la que está incorporada la afectación con respecto a lo que provocamos en el entorno y a lo que la experiencia provoca en nosotras. Así, la información percibida por los sentidos, se convierten en ideas a nivel racional, y estas en emociones que activan procesos fisiológicos y cambios musculares. Un conocimiento que incorpora la racionalidad y la emotividad es significativo y promueve la acción, involucrando más activamente la corporalidad. Por eso, es importante la disposición, la manera de relacionarnos, la consideración de esas emocionalidades que nos empujarán

¹² Nos referimos a la capacidad de influirse, cambiarse mutuamente que guarda la raíz latina *afficere*.

a actuar, siempre desde una mirada crítica que nos permita deconstruirnos a través de la relación consciente con el mundo.

De(s)colonialidad y diálogo de saberes

Partimos de una postura decolonial. Por un lado, reconocemos plenamente la persistencia de la colonialidad y, por otro, nos unimos al sentido que da Catherine Walsh a la decolonialidad, esto es “señalar y provocar un posicionamiento – una postura y actitud continua – de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir [...] un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alternativas”¹³.

Sobre lo primero, la imposición y dominación cultural de la epistemología occidental insistentemente universalizada ha determinado formas de conocer, ser, hacer y crear que históricamente han deslegitimado y marginado saberes locales y ancestrales, los cuales se vislumbran en la diversidad de conocimientos prácticos, lenguajes y/o representaciones elaboradas desde identidades particulares, incluyendo las disidencias sexogenéricas. En nuestro contexto actual, estamos frente a procesos de modernización neocolonizante que construyen un modelo de vida articulada por las imágenes del mercado occidentalizado, mismas que enmarcadas en un sistema neoliberal, fragmentan la sociedad y establecen formas de relación y de reproducción de desigualdad con énfasis en la competitividad. En el ámbito de la educación, la hegemonía epistémica occidental que se ha instalado ha definido los alcances de la política de forma homogeneizante, transversal a todos los aspectos de la vida y con carácter global. En resumen, no solo estamos frente a una corriente de jerarquización de saberes sino frente a lo que varios teóricos llaman epistemecidio¹⁴.

Resaltamos en el paradigma sentipensante los actos de resistencia que trazan caminos hacia otras maneras de producir conocimiento, incluido el relacionado con y en las artes. Por ejemplo, destacamos cómo los pueblos indígenas y afrodescendientes del Sur han logrado pervivir para transgredir la historia y para configurar otras formas posibles en equilibrio y respeto, en la relación interdependiente entre humanxs y naturaleza, utilizando las artes y creatividades para mantener dinámicas curativas y reparativas de la violencia. Es urgente y necesario pasar por una deconstrucción/ decolonización epistémica desde nuestra práctica docente e investigadora que posibilite un proceso sociocultural emancipador, desde la recreación del (los) lenguaje(s) y los saberes, hacia otras formas de organización e interacción social, desde la comunidad

¹³ Walsh, Catherine. “Estudios (inter)culturales En Clave De-colonial.” *Tabula Rasa* 12. (enero-junio 2010): 209-27. PP. 14-15.

¹⁴ Ver, por ejemplo, Santos, Boaventura de Sousa. *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*. (2014). Taylor and Francis, New York.

territorial. Es así como, incluso, podríamos construir no solo una educación decolonial sino un arte otro, un campo artístico decolonial e intercultural.

Corazonar

El antropólogo ecuatoriano Patricio Guerrero Arias ha propuesto, en la misma sintonía, al corazonar como acto insurgente desde la ternura para transformar el excesivo racionalismo de la modernidad poscolonial. El corazonar se sustenta en la dimensión simbólica y la fuerza espiritual de la Chakana del mundo andino, considerada puente, ordenador cósmico y uno de los referentes sagrados más importantes de la espiritualidad de los Andes. Es por ello que la Chakana del corazonar plantea la revitalización de los cuatro Saywas (poderes o fuerzas cósmicas generatrices de la existencia):

- del poder del Munay, la afectividad, para que sintamos la fuerza transformadora del amor y podamos tejer otras tramas de alteridad y de encuentro interhumano en la ternura;
- de la fuerza del Ushuay, el poder de la espiritualidad, a fin de que podamos sentirnos parte de un bioverso en el que todo vive, todo tiene espíritu, corazón, energía, en donde todo comunica y todo enseña, para que redescubramos el sentido sagrado de la vida, para que sintamos las interdependencias cósmicas y que todos los seres humanos y no humanos somos hebras del telar sagrado que teje nuestra existencia;
- del poder del Ruray, el hacer, que está ligado a la dimensión femenina de la vida, para enfrentar el sentido patriarcal dominador y fragmentador, para que sintamos la paridad sagrada habitando en nuestros espíritus y cuerpos, que redescubramos formas distintas de hacer y de sembrar “metodosabidurías” que permitan aprender viviendo, haciendo de manera otra; y
- del poder del Yachay, la sabiduría, para que rompamos con la tiranía del logos, del racionalismo cartesiano que no nos ha hecho ni mejores ni más felices y que fragmentó nuestra condición humana y cósmica al decirnos que solo “somos seres racionales”, por lo que ya es hora de empezar a aprender de las sabidurías del corazón y de la existencia que nos han estado siempre enseñando que “somos estrellas con corazón y con conciencia” (Guerrero, 2018).

Se trata de re-conectar la mente con el cuerpo, las emociones y las percepciones sensoriales para enriquecer el proceso creativo y potenciar la comprensión, la acción y expresión artística.

Conocimiento situado

Donna Haraway (1995) convulsionó el espectro del conocimiento y las relaciones de poder en las que se construye develando la imposibilidad de relatos y datos neutrales.

Como activista feminista, desmonta las verdades científicas y humanísticas construidas desde linajes que construyen orígenes y fines de las ciencias, los objetos y los acontecimientos, narradas a través de una voz patriarcal que interpreta y articula estos relatos. Para la autora, no solo debemos poner atención al espectro sexista que cubre el poder científico – académico o artístico en nuestro caso-, también ataca el fondo: la dominación de la palabra creadora de las “disciplinas” y los sujetos legitimados para hablar. Este discurso produce campos de conocimiento que tienden a convertirse en totalitarios, y construye también los objetos exteriores sobre los cuales es legítimo hablar, recreando continuamente dualismos cartesianos.

Frente a la totalidad construida desde una voz patriarcal que emana su autoridad, Haraway propone no relativizar todos los contenidos de la ciencia o humanidades, más bien migrar hacia una objetivación parcial de las “verdades”. Este acto será posible gracias a la comprensión de las relaciones de poder, las tecnologías disponibles y las concepciones sociales de cada época en que las ciencias y las humanidades hablan. En este diálogo es importante considerar que no existe la neutralidad y por lo tanto debe haber un componente ético que nos permita pensar la ciencia y las humanidades como instrumentos para construir mejores horizontes colectivos.

Este conocimiento situado es práctico y asume la imposibilidad de separación sujeto/objeto, se reconoce como la encarnación de saberes específicos, sin aspirar a ser universal o trascendente, vinculando el compromiso con sus objetivos. Es un conocimiento solidario que asume su politicidad, y, por lo tanto, considera las maneras en que es vivido desde otros puntos de vista para lo que busca la articulación con las voces tradicionalmente subalternas, incluyendo los seres naturales. En su afán por considerar los efectos de prácticas, métodos y teorías en seres y colectividades tradicionalmente objetualizadas se presta a la escucha y la parcialización de “la verdad”. Una de las apuestas más importantes de Haraway es no solo minar el origen de las ciencias, sino su forma final, lo que significa transformar la palabra académica y evidenciar su fuerza política de construcción de realidades que parecen lineales cambiándola por un discurso que involucra una simultaneidad y una no linealidad de lo que confluye en la palabra que viabiliza el conocimiento.

Sentipensar en artes

El arte requiere la articulación de la cabeza con el corazón, y, en ese sentido el sentipensar se convierte en un eje fundamental, ya que permite a lxs estudiantes explorar y reflexionar sobre sus emociones, experiencias y sensaciones y utilizar esta información como fuente de creación y conocimientos. El sentipensar permite, entonces, explorar a través de las herramientas y técnicas artísticas desde distintos ámbitos, físicos y metafísicos, permite la pregunta crítica de cómo conocemos lo que conocemos, qué nos

construye y cómo nos construimos como seres individuales y en relación con lxs otrxs. La propia jerarquización de saberes epistémicos y corpóreos han automatizado nuestras maneras de hacer conocimiento, de pensar y sentir como actos separados, mas el sentipensar propone al sujeto el despertar de la conciencia como punto de destino.

Para Luiz Guilherme Vergara el arte tiene la potencialidad de construir una conciencia, especialmente una de la mirada¹⁵. Con el eje sentipensante se busca ir más allá, se propone desjerarquizar los sentidos, abordar de manera crítica las preguntas: en qué lugar habita el conocimiento y la conciencia que tenemos de este, hacer el ejercicio de juntar los saberes racionales con los corpóreos, situarse desde distintos puntos referenciales para la creación artística y cognitiva.

El sentipensar nos permite tomar en cuenta los distintos contextos de los que venimos y usar esos referentes como parte fundamental en la construcción de conocimiento o de producción artística. La Universidad de las Artes es generadora y propiciadora de conocimiento crítico y es indispensable situarse contextualmente y que la generación de pensamiento tenga como punto de partida, o de destino, lo que conocemos.

Saber ser: saber cuidar

La ética del cuidado

En el contexto contemporáneo, el cuidado emerge como una ética vital y un principio ontológico que se convierte en el centro de un nuevo paradigma civilizatorio. Su actualidad es el resultado de procesos políticos trabajados en el feminismo que ha hecho énfasis no solamente en la invisibilización de saberes feminizados inscritos en dinámicas sexistas, sino a la utilización y explotación de estos saberes en los procesos de acumulación capitalista. Así, la ética del cuidado emerge como una potencialidad subalterna que transforma el pensamiento sobre la productividad y el trabajo, y pone énfasis en la reproducción de la mano de obra, es decir, en posibilitar la vida en equidad en lugar de privilegiar la producción (Federici, 2013).

La educación, especialmente desde las artes y la educación sensible, se compromete con el mantenimiento y la valoración de la vida y el trabajo en todas sus manifestaciones, incluyendo la creatividad, las sensibilidades, las relaciones afectivas, las incidencias del conocimiento en la sociedad (Haraway, 1995). La relación de empatía y hermandad, no solo entre los seres humanos sino también con nuestro hogar y las especies animales y vegetales, se convierte en una responsabilidad colectiva y una invitación a un entendimiento profundo de nuestra existencia interconectada. Entendida la ética del cuidado como eje axiológico del modelo, la educación y las artes devienen

¹⁵ Guilherme Vergara, Luiz. "Curaduría educativa: percepción imaginativa/ conciencia de mirar", en Agítese antes de usar. Pág. 39 – 44.

vehículos para procurar el cuidado y sostenimiento de la vida en todas sus manifestaciones. En últimas, la ética del cuidado nos llama a convertirnos en animales y que esta conversión nos permita vincularnos mejor con nuestros entornos, tomar consciencia de los recursos y hacernos responsables del espacio geográfico, natural, epistemológico, histórico que habitamos¹⁶.

El acto de cuidar no es meramente un valor instrumental, se posiciona como una capacidad transformadora que nos impulsa y regenera, un movimiento constante que resuena con la belleza intrínseca de la vida misma. Aprender a cuidar implica comprender la dinámica compleja de la realidad. Leonardo Boff ilustra esta noción, afirmando que el cuidado trasciende la categorización tradicional y se erige como el núcleo de una ontología emergente¹⁷.

La racionalidad positivista y los fundamentos del capitalismo (neo)liberal han generado una fragmentación que nos distancia cada día más, creando barreras que obstruyen la empatía, la comprensión de la complejidad y el cuidado mutuo (minga/mink'a). En este sentido, el pensador afroecuatoriano Ibsen Hernández (2018) ubicaría la preocupación por las ausencias de los saberes y de poblaciones señaladas como alteridades como el principio de una ética de la interculturalidad, una relación política que cuida. Así, el cuidado se presenta como un camino hacia una libertad colectiva y en términos positivos, la autonomía y la responsabilidad mutua, una enseñanza fundamental que la Universidad de las Artes cultivará.

Interculturalidad y Buen Vivir: Hacia una nueva realización

La noción del Sumak Kawsay, o buen vivir, emerge como una respuesta doble y crítica a la degradación de la naturaleza y la desigualdad persistente. Esta cosmovisión, originada en la sabiduría de los pueblos kichwas y aymaras, se ha integrado en la constitución política de Ecuador y representa una ética que guía la relación entre las personas y su entorno natural.

Este paradigma va más allá de la simple economía o sostenibilidad, es una visión holística que abarca la totalidad del ser humano y sus conexiones con la naturaleza y su entorno. A diferencia de la jerarquía y la unidireccionalidad de las perspectivas convencionales, el buen vivir propone una reciprocidad y un equilibrio armónico con todos los seres. Esta idea supera el enfoque desarrollista y repiensa los efectos de las acciones y su incidencia en los procesos de sostenibilidad de la vida y del grupo humano en un futuro.

¹⁶ Entrevista a Rosi Braidotti. Disponible en: <https://www.pikaramagazine.com/2019/02/rosi-braidotti/>.

¹⁷ "El cuidado constituye la categoría central del nuevo paradigma de civilización que trata de emerger en todo el mundo. [...] El cuidado asume la doble función de prevención de daños futuros y regeneración de daños pasados. (Boff en Toro, 2014).

Cuidado y las artes

El eje del cuidado desde las artes es, en principio, una invitación a cuidar las técnicas, los conocimientos, los saberes. Permite pensar en las prácticas artísticas desde una perspectiva ética, es decir, poner en igual de condiciones las partes participantes (humana, animal, mineral), evitando la instrumentalización de los territorios, de cualquiera de las formas de vida posible, de los saberes. El eje del cuidado es importante dentro del campo del arte en tanto es un campo que se ve afectado por distintas variables, por lo que también se vuelve indispensable generar una consciencia sobre las prácticas y los saberes que vinculamos a la creación artística para alejarse, de esta manera, de prácticas extractivistas, comunes por el sistema capitalista que nos atraviesa.

El rol del arte y del artista, desde el eje del cuidado, involucra poner en cuestión la economía del arte y su precarización por el desinterés estatal de generar políticas públicas, e invitar a pensar cómo podemos devolver el valor al arte y que nuestros estudiantes y graduados puedan ejercer sus profesiones dignamente sin abandonar las necesidades inmediatas individuales y colectivas. Más que hablar de arte político, el eje del cuidado busca la sensibilización por la vida misma, posibilitar el ser afectados y afectar, situarnos de manera consciente en relación con nuestra realidad, pues de esta se forjará el futuro. Cuando hablamos de reconocer las formas de la vida nos referimos a que debe ser una invitación a pensar en futuros posibles desde las artes, integrando orgánica y activamente los agentes con quienes compartimos el presente, plantearse el arte como elemento de ruptura, de especulación. Luis Camnitzer, artista y teórico del arte, piensa la misión del artista como aquella dispuesta a analizar e identificar qué hace falta, cómo resolver o mejorar las condiciones sociales «Como artistas tenemos ciertos parámetros y ciertas habilidades que nos definen como tales en lugar de otros oficios, y dentro de cuyos límites hacemos lo que podemos hacer. Pero el foco siempre tiene que ser la buena ciudadanía, no el éxito en el mercado. Esto implica una posición política, pero no un contenido político-literario»¹⁸. En ese sentido, el eje del cuidado es una invitación a generar espacios de escucha y de observación crítica.

Saber hacer: saber crear

Aprendizaje vivencial: teorizar la práctica y practicar la teoría

El aprendizaje vivencial y experiencial es fundamental en el proceso de una educación activa enfocada en los estudiantes; enfatiza que el conocimiento no solo se adquiere a través de procesos abstractos, sino a través de experiencias directas y

¹⁸ Camnitzer Luis. “Luis Camnitzer. El arte bien entendido es un campo de subversión y de resistencia”. Entrevistado por Revista Punto de fuga. Disponible en: <https://mitote.org/2017/11/05/luis-camnitzer-el-arte-bien-entendido-es-un-campo-de-subversion-y-de-resistencia/>

concretas y que la potencialidad de aprender está tanto en el sujeto como en la colectividad que experimenta, desde sus múltiples dimensiones. Esta búsqueda de experiencias y conocimiento basadas en la escucha atenta, por ejemplo, resultan cruciales en la profesionalización de artistas como en el campo de las sonoridades (Cheung y Valero, 2020). En este contexto, aprender sobre las artes y a crear necesitan volverse actos intrínsecamente ligados a la vida cotidiana, a nuestras interacciones y a las reflexiones derivadas de nuestras acciones. Las experiencias vividas se convierten en el laboratorio de aprendizaje, en donde los conceptos teóricos se prueban, se adaptan y, a menudo, se reinventan con un espíritu de innovación constante.

Este aprendizaje vivencial se refiere también a una relación activa, curiosa y experimental con respecto a las técnicas propias del arte, sus circuitos de circulación (Brito, 2018; Vallejos, 2018), y otras herramientas incluyendo las tecnológicas y aquellos procesos que, desde un enfoque investigativo, redunden en mecanismos y productos que condensan esas experiencias. En este sentido en el campo de las artes se hace énfasis en la Investigación sobre/en/a través y para las Artes, misma que se desarrolla como una respuesta a la división entre metodologías de la investigación científica y la producción artística. Estos modelos de investigación están basados en la práctica reivindicando la acción del sujeto y las perspectivas que se van imbricando desde la subjetividad. El resultado es casi siempre un objeto (Carrillo Quiroga, 2014), sin embargo, nos interesa su potencialidad procesual pues postula la posibilidad de aprender de un proceso práctico y construir conocimiento a través de él, utilizando recursos poco valorados en la investigación popularizada a partir de los modelos científicos, como la intuición, el riesgo, la ficcionalidad, la asociación y la producción de sentidos en la poética. Este trabajo, como lo plantea Juan Ormaza (2018: 64), “puede despertar una sensibilidad genuinamente distinta hacia el mundo y los seres humanos”, implementando en el diseño de comandas de clase la necesidad de un cambio, reflexión y evaluación constante, que permitan recrear los entornos y “hac[er] conexiones significativas entre imágenes, historias, mitologías y sistemas de valores que son necesarias dentro de la educación y que han sido excluidos” (Ormaza, 2018:64).

Nuestro modelo, centrado en el diálogo con el entorno y las colectividades también, nos empuja a la necesidad de una metodología que aborde tanto la teoría como la práctica de manera comprometida, procesos que han sido abordados por el sociólogo colombiano Fals Borda (2008). En ese sentido, la Investigación Acción Participativa (IAP) emerge no solo como una metodología general de investigación que aprende y se adapta a partir de la acción concreta y el compromiso con la transformación del individuo y su entorno, sino también como un instrumento para interpretar y dar significado a la teoría desde el contexto en el que se aplica. A través de esta metodología, y siguiendo los postulados de Paulo Freire (1970), no consideramos a los participantes de nuestros

procesos de docencia, investigación o vinculación con la sociedad como objetos de conocimiento, sino como verdaderos artífices del saber. Esta perspectiva respeta y valora la capacidad de las personas para actuar como “sentipensantes” (Fals Borda, 2008); seres que, a través de una confluencia de saberes y sentimientos, crean conocimiento. Este principio debe ser transversal a las experiencias que se articulen desde la Universidad de las Artes con organizaciones sociales que sostienen procesos particulares (Carrillo y Hilgert, 2018; Hilgert y Carrillo, 2018; Briceño 2023). La Investigación Acción Participativa nos invita a adoptar el concepto de ecología o diálogo de saberes, propuesto por De Sousa (2018), como una herramienta transversal que guía la creación de nuevos conocimientos. Dentro de este marco, se relativiza la producción de conocimiento desde voces disminuidas por los procesos históricos, entendiéndolos como fuentes importantes para el entendimiento integral de nuestra época y de nuestras acciones, así creando una institución de educación superior que “se inclina a escuchar”, replicando la estrategia subalternista *desde* América Latina que plantea Ileana Rodríguez (1998), resumiendo las propuestas de Ranajit Guha.

Ejes transversales de igualdad y ambiente

El “saber hacer” va más allá de la adquisición de habilidades técnicas; implica un profundo entendimiento y respeto por el mundo que nos rodea y la reflexión crítica sobre las estructuras de poder en las que nos desenvolvemos. A través del posicionamiento revelado por el feminismo y las teorías emancipatorias —como la interculturalidad, el biocentrismo y el Buen Vivir—, emerge una visión que desafía los límites tradicionales de la educación. Estas perspectivas, nacidas ante la crisis social y ambiental, reivindican la necesidad de integrar en la educación superior un enfoque transversal que respete y valore la diversidad y la naturaleza. Esta transversalidad no es un añadido, sino un replanteamiento fundamental del “saber hacer”. No busca simplemente sumar perspectivas diversas al currículo existente, sino cuestionar y reconstruir la base sobre la que se erige la educación. Tal como argumenta Bourdieu, la educación superior no sólo debe ocuparse de la distribución de recursos, sino también reconocer y desafiar las relaciones de poder subyacentes que influyen en cómo y qué aprendemos.

En el contexto del “saber crear”, la transversalidad propone una integración más profunda y significativa de conocimientos. Los enfoques interdisciplinarios permiten a los estudiantes abordar problemas complejos desde múltiples perspectivas, equipándolos con habilidades prácticas y un entendimiento amplio y crítico del mundo. Esto, además, implica pensar en la multiplicidad de formas que tiene el arte para resolver un problema y/o dar significado a la experiencia, y es, simultáneamente, una invitación a que el arte no sea únicamente un espacio reaccionario, sino una propuesta constante a otras formas de vivir, de hacer y aprender. Por ejemplo, al abordar cuestiones ambientales, es esencial

comprender tanto las ciencias naturales como las dimensiones sociales y culturales que influyen en la relación de la humanidad con el medio ambiente. Lograr esta integración requiere un cambio profundo en la gestión y estructura de la educación. No se trata simplemente de añadir más contenidos o enfoques, sino de redefinir la naturaleza misma del proceso educativo para que sea verdaderamente inclusivo y refleje la diversidad de saberes y experiencias. Judith Butler argumenta que es esencial cuestionar las estructuras y categorías que tomamos como dadas. En el ámbito académico, esto significa reconsiderar conceptos fundamentales, desde la naturaleza "universal" del conocimiento hasta el propósito y papel de la universidad en la sociedad.

El "saber crear" transversal busca no sólo capacitar a los estudiantes con habilidades prácticas, sino también formar ciudadanos conscientes y comprometidos que puedan actuar e influir en el mundo de manera positiva y significativa. En este sentido, la educación superior tiene la responsabilidad no sólo de transmitir conocimientos, sino también de modelar y promover valores de reciprocidad, solidaridad, respeto, equidad y sostenibilidad.

Experimentación

Saber crear es un acto intrínsecamente ligado a procesos cognitivos poco estandarizados en la educación, pero muy pertinentes para la educación artística. Se refiere a la noción de transformación y cambio basados en procesos de prueba y error en los cuales surgen capacidades instintivas, de la imaginación, afectivas, perceptivas, sensibles, y otras que se realizan sin objetivos rígidos. Estos procesos son fuente inagotable de exploración de los conocimientos técnicos, utilización y aplicación de tecnologías, mirada, escucha y percepción atenta, relacionamiento de conocimientos y saberes con campos y discursos teóricos y prácticos, formación de nuevas teorías y conceptualizaciones, aprendizaje a partir de experiencias compartidas, reflexiones metodológicas; pero sobre todo de asumir riesgos.

Por esta razón, la educación superior en artes es un campo en donde el sujeto de aprendizaje debe volcarse a la observación profunda de los hechos, las materialidades, las emocionalidades, los espacios, la geografía, los legados que recibe, las interacciones, y desde una mirada en donde se comprende como parte de la historia común puede posicionarse, transgredir, construir, destruir, transformar, esto incluye la escritura y la lectura como experiencias fundamentales en el campo académico. En nuestra universidad el personal académico debe guiar ese proceso, experimentando también sobre los caminos que facilitan el dominio de los lenguajes y las capacidades, metodologías de enseñanza variadas como las expuestas por Landázuri (2018) y Vallejos (2018).

MODELO PEDAGÓGICO

La Universidad de las Artes ha forjado su identidad sobre los tres fundamentos del modelo educativo: sentipensar, saber cuidar, y saber crear. Estos ejes están orientados hacia la formación de artistas con excelencia, ética y sensibilidad, capaces de generar propuestas artísticas innovadoras y pertinentes que contribuyan al desarrollo cultural del país. Ahora bien, mientras el modelo educativo define los horizontes filosóficos de nuestro quehacer educativo enmarcados en la visión, misión y principios éticos y rectores de nuestra institución, el modelo pedagógico brinda herramientas tangibles para nuestra praxis universitaria constituyéndose en la metodología activa que guía nuestra intervención directa en el proceso de aprendizaje.

Para nosotrxs el conocimiento no es un bien que se transmite de unxs a otrxs, es, como lo reivindican Freire y Pichón-Riviere (Instituto Pichón-Riviere, 1985), una práctica social constante, que se construye en la cotidianidad y por lo tanto está permeado por las condiciones históricas, entre ellas las relaciones de poder. Por eso, considerando la Universidad como un lugar diverso y heterogéneo que corre el riesgo de reproducir las jerarquías sociales arraigadas en nuestras sociedades, declaramos que este diálogo es sobre todo político y se hace bajo un principio de interacción horizontal, dignificante, respetuosa y enriquecedora, que procure la construcción del conocimiento en diversidad.

Para lograr esa horizontalidad y la diversidad situamos el aprendizaje vivencial/experiencial en el corazón de la construcción de conocimientos, centrándonos en la conexión directa con el territorio/territorialidad, proponiendo núcleos de proyectos educativos con componentes de investigación en, sobre, desde, para las artes y vinculación con la sociedad, en lugar de una malla tradicional de asignaturas, comúnmente aisladas. Esto se traduce en una educación dinámica, pertinente y arraigada en la realidad, en relación con otros actores sociales, que profundiza en la expansión del arte como una forma de conocimiento, reflejando nuestra creencia en la necesidad de una interacción constante entre la academia y la sociedad.

Finalmente, el conocimiento debe entenderse como un gesto político y no como un proceso técnico. En este sentido planteamos nuestra responsabilidad en su producción y también en sus fines. Pensamos que debe enfocarse en el sostenimiento de una vida digna en común y, por lo tanto, debe estar articulado al territorio.

Enfoque pedagógico: Aprendizaje vivencial/experiencial

Dicho modelo plantea que el aprendizaje es un proceso en el cual el conocimiento es creado a través de la transformación de la experiencia. El individuo toma y comprende la información de la experiencia (experiencia

concreta y conceptualización abstracta) y la transforma (observación reflexiva y experimentación activa), es decir, interpreta y actúa con base en dicha información. Se refiere al aprendizaje como un proceso holístico y de forma espiral más que circular, en el sentido de que se regresa a la experiencia de manera recurrente y continua y en el trayecto se efectúan transformaciones en el individuo y en el entorno. (Gleason Rodríguez & Rubio, 2020, p. s/r)

Establecemos el enfoque vivencial experiencial como un método abarcador de los diferentes procesos de enseñanza aprendizaje para todas las carreras de la Universidad de las Artes, el mismo que será un paraguas para los procesos particulares que el personal académico y estudiantes diseñen; así mismo, consideramos las tres funciones sustantivas como productoras de conocimiento que pueden utilizar este enfoque. Lo que queremos decir es que las artes se aprenden a través de la experiencia y las vivencias, transformándolas y dándolas sentido(s); en esas experiencias, creadas a lo largo del proceso formativo, deben incorporarse componentes de creación artística y de vinculación con la sociedad.

Experiencia y arte:

La experiencia no es algo que transcurre, es un acontecimiento por el cual somos afectados y afectamos el mundo; a través de ella nos vinculamos activamente para descentrarnos y articular motivaciones para actuar (Larrosa, 2002). Cuando hablamos de experiencia en la educación artística nos adentramos en una conversación desarrollada por John Dewey (2008), que instala el debate sobre la estética como experiencia perceptiva de lo cotidiano. Se refiere a la interrelación y la percepción de los objetos y vínculos que hacemos, y su capacidad de ser afectados por estos. Para este autor, la función del artista es incorporar la energía creativa y de la imaginación para encontrar un proceso de organización que es natural a esta experiencia.

La experiencia no es un dato dado, objetivo o una situación prediscursiva. Las investigadoras del colectivo Precarias a la Deriva (2004), disienten de la posibilidad de entender la experiencia como una

categoría preanalítica, sino como una noción central para comprender la imbricación de las actuaciones diarias [...] y los modos en los que damos sentido a la cotidianidad localizada y corporizada. No se trata de [...] reproducir o acercarse a la experiencia como tal [...] sino producir un movimiento de acercamiento y distanciamiento, visualización y extrañamiento, tránsito y narración (26-27)

Parte de esta experiencia está basada en la afinación de la percepción, de la comprensión, por ejemplo, del espacio y la interrelación con los objetos (Ormaza, 2018), o de la búsqueda de material y escucha atenta de las sonoridades para afinar los sentidos (Cheung y Valero, 2020), de la comprensión profunda de la palabra, del entendimiento de las corporalidades, su normatividad y la posibilidad de cambio. Otra consideración

importante es el hecho de que esta experiencia no se desarrolla en la nada, está inmersa en una corriente histórica que ha formado nuestros sentidos, nuestras ideas, y dialoga con procesos políticos, económicos, sociales, culturales históricos, de los cuales debemos estar en conocimiento y alertas. Por eso, esta experiencia no es solo práctica, tiene una profunda imbricación con la teoría.

Experiencial/vivencial:

El aprendizaje experiencial se hace en la experiencia del individuo y del colectivo, lo que llevará a la reflexión y teorización, a la subjetivación y a la integración de experiencias (entendidas también como actividades que posibilitan el dominio de habilidades prácticas y teóricas), proceso que permitirá conseguir resultados de aprendizaje que se perfeccionan cada vez. El aprendizaje vivencial, por su lado, hace hincapié en el involucramiento afectivo del individuo en estas experiencias, es decir, posibilita el desarrollo de contenidos, temáticas, experiencias relacionadas con los intereses del sujeto que aprende, siendo esta una premisa para el aprendizaje significativo.

Integrativo:

Para nuestro modelo, fuertemente enraizado en el entorno, se entiende el aprendizaje vivencial/experiencial como la experiencia diseñada para construir desde las particularidades de los individuos y colectivos y del momento histórico, conocimiento que involucra la racionalidad, los saberes prácticos, las afectividades, los procesos del relacionamiento (lo político), lo emocional y lo ético, al estar estrechamente en relación con la vida. Este enfoque nos permite trabajar la dimensión estética de los acontecimientos, transformarnos en seres perceptivos que se afectan en su relación con el mundo, otros y su conocimiento. Para las artes, este tipo de aprendizaje tiene la ventaja de evidenciar la integración de las sensibilidades y las sensorialidades con lo cognitivo, permitiéndonos pensar en las formas diferentes del conocer y el saber. Esto incluye eliminar la certeza como única vía del conocimiento, e incluir la intuición, el error, la experimentación, la indagación, la incertidumbre o la sospecha y la búsqueda del resquebrajamiento del lenguaje.

Contextual:

El aprendizaje experiencial/vivencial enfatiza su condición de situado, es decir, producido en condiciones particulares y desde lugares diferentes de relacionamiento con los poderes. Entendemos este contexto como la manifestación de la realidad histórica en la que se produce, el conjunto de relaciones afectivas y políticas que se desenvuelven en la geografía incluyendo sus tradiciones plurales, las instituciones con las que entramos en diálogo, las disciplinas, ciencias y conocimientos que lo habitan. Además, considera al entorno como parte de la experiencia formativa pues estamos atravesados por las condiciones naturales y culturales que este ofrece. Por lo tanto, a lo largo de la vida

universitaria se promueve el relacionamiento del individuo y el colectivo con otras colectividades e instituciones en el territorio para profundizar el conocimiento sobre nuestras realidades históricas, nuestros legados, y la problematización de nuestra tradición estética y creativa.

Soberanía y dignidad:

Nuestro proceso de aprendizaje vivencial nos encamina hacia la soberanía y tiene como resultado final la construcción de un conocimiento social situado y soberano desde la estética, las representaciones, los lenguajes creativos y las experiencias artísticas. Se convierte así en dinamizador y por lo tanto transformador de las experiencias individuales y colectivas, sus subjetividades, formas de relacionarse, posibilidades de expresarse.

Espiral:

Los ciclos de aprendizaje planteados por Kolb y McCarthy (Gómez, 2013), plantean la posibilidad de un espiral que se incrementa al infinito pues cada experiencia enriquece la siguiente. Están explicados en un orden específico, aunque al estar referenciados a procesos vitales no se suceden así necesariamente. Para nuestra experiencia educativa concreta, hemos llamado cada paso de una manera distinta. En el siguiente gráfico encontrarán en los cuadrados informativos el nombre de cada componente según Kolb y McCarthy y nuestra propuesta en cada partición del círculo:

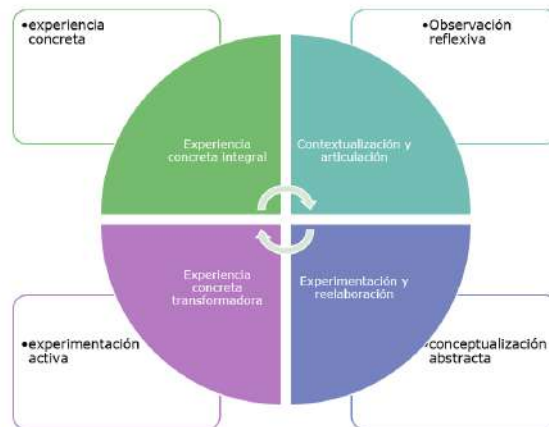


Figura 3 Ciclos del aprendizaje experiencial aplicados al modelo pedagógico

Experiencia concreta integral

Se trata de una experiencia individual o colectiva generalmente diseñada ya sea por lxs docentes o por los propios estudiantes, y que está mediada por la institución¹⁹. La experiencia concebida como una situación de aprendizaje nos permite aprehender desde la multidimensionalidad: lo emotivo, lo sensorial, lo intelectual y lo corporal.

La experiencia concreta provoca una reflexión “sobre la marcha” sin que se separen estos dos procesos. La reflexión que acompaña la experiencia da paso a lo que Paulo Freire (1970) llamaba proceso de concienciación mágica. Esta experiencia utiliza capacidades como las de contemplación, relacionamiento, observación, percepción profunda. Relaciona con anteriores experiencias y ayuda a situar las prácticas. En términos de Giroux (2004), es un momento indispensable para entender unas relaciones prácticas de des-fetichización de los conocimientos y los objetos, de los conceptos, entendiendo relaciones de subordinación y enajenación en el proceso cognitivo y en el educativo; esto incluye el autoconocimiento como parte fundamental de la experiencia (Baque, 2021).

En la teoría del aprendizaje experiencial esta experiencia concreta integra el aprendizaje con el yo. Desde nuestra perspectiva, el aprendizaje vivencial es, por definición, un aprendizaje situado y relacional, práxico y crítico. Al ser el conocimiento un hecho histórico y político, lleva la reflexión a situarse en el proceso del conocimiento como sujetos activos.

Contextualización y articulación

Se trata de la fase en la que los elementos concienciadores de la experiencia concreta se sitúan históricamente a la luz de otros conocimientos. En este proceso la introducción de información ayuda a crear conceptos y ubica la experiencia y sus conclusiones en cadenas prolongadas de acción y realidad, de eventos. Este proceso, a la vez que sitúa históricamente el conocimiento y sus productoras, confiere una relevancia histórica al ejercicio del pensar/hacer en sí. Integra el conocimiento individual con un devenir histórico, en el cual se incluye lo (inter)disciplinar y la teoría nacida a propósito de las artes y la estética u otras.

¹⁹ No se descartan en este proceso las experiencias sucedidas en la vida cotidiana, consideradas desde un enfoque sistémico (Flore, 2006), material importante que conforma la construcción del conocimiento en red. De esta manera también construimos una universidad porosa que asume su relacionamiento ya sea cotidiano o con fuertes intencionalidades educativas con lo externo (casa, barrio, organizaciones, sistemas políticos, otros artistas).

En términos de Freire (1970), es el momento de la concienciación de tipo ingenua, en la que se reconocen las causas de las opresiones, por ejemplo. Desde las artes, vistas como procesos de trabajo de y en los lenguajes de la creación y la experimentación, este es el momento en que se realizan conexiones simbólicas, afectivas, técnicas, y se desarrolla un sentido de intertextualidad entre las producciones creativas.

En este diálogo, para Giroux (2004), se articulan las nociones progresistas de la cultura, y se integran elementos radicales de la cultura burguesa. Se trata entonces de un momento de alimentación de la tradición disciplinar y otras, de reflexión crítica sobre las herramientas que se usan en las disciplinas y de exploración y rearticulación de procesos a partir de fragmentos, nociones, contextos que vienen desde diferentes lugares, incluyendo las vivencias del individuo/colectivo.

Experimentación y reelaboración

En esta fase, el proceso de aprendizaje se convierte en un laboratorio de experiencias, indagaciones e intentos por encontrar hipótesis y/o soluciones impensadas a dilemas y problemas planteados. Esta acción creativa tiene por bases tanto la experiencia encarnada como el entendimiento de esa experiencia en cadenas más amplias de conocimiento (con sus causas y efectos ampliados y sus interrelaciones múltiples). Da lugar a las reflexiones sobre la necesidad de cambio y transformación de las condiciones actuales, identifica, entonces, la necesidad de acción para superar el estado anterior de las cosas. En términos de Freire (1970), es el momento en que se desarrolla una conciencia crítica.

En este momento se articulan procesos, fragmentos, técnicas, soluciones tecnológicas, conclusiones de procesos anteriores propios o ajenos. La indagación es por la ruta de la transformación de la situación, pero tiene por principio la valorización del “caos” como forma específica de conocimiento y saber metodológico que aloja en sí tanto las posibilidades infinitas como la “ética de la sospecha” (De Sousa, 2021)²⁰. Ensayo e integra las posibilidades de transformación para sí. Es un momento de propuesta, de creación y experimentación de lenguajes no alienantes, de representaciones, de inclusión de experiencias particulares en el lenguaje universal.

Experiencia concreta transformadora

La experiencia concreta transformadora es el escalón en donde los aprendizajes y el recorrido de la primera experiencia, el entendimiento de su realidad histórica, la

²⁰ Boaventura de Sousa plantea el problema de la ética de la sospecha frente a las desastrosas consecuencias de una ética de la fe ciega en el desarrollo técnico y tecnológico de la ciencia. “En el caos, que también es una forma de conocimiento lo mejor es sospechar e ir despacio, siendo conscientes de que no conocemos todas las repercusiones de nuestros actos”.

experimentación y la acción se integran para dar paso a nuevos procesos en los cuales el aprendizaje está interiorizado.

Este proceso puede potenciarse con el compartir con otrxs, para ampliar las perspectivas, usos, interpelaciones al conocimiento construido y sus aplicaciones concretas y colectivas. Esta experiencia habrá transformado el lenguaje y las maneras de relacionarse, y esos insumos servirán en otras experiencias futuras, por lo cual es el momento para una evaluación integral.

Principios del modelo pedagógico

Colectividades, (des)territorialización en la experiencia educativa en artes

Más allá de un mero escenario, entendemos el territorio/territorialidad²¹ como una confluencia de interacciones históricas de culturas, vínculos entre lo humano y lo no humano que dan forma al paisaje y la geografía²² y que se estructuran en relaciones de poder en las que se tejen conceptos como identidad o pertenencia. Esta interacción forja la subjetividad de quienes los habitan. Alejándonos de la perspectiva occidental heredera del positivismo ilustrado, buscamos integrar lo natural y lo cultural, forjando un compromiso genuino con el entorno.

La experiencia concreta del territorio/territorialidad y su devenir socio-histórico es una estrategia fundamental en el modelo de diálogo de saberes y el cumplimiento de las prácticas educativas interculturales, que comienzan en el acercamiento, conocimiento, reconocimiento y respeto por la presencia de lxs diferentes, y el entendimiento de nosotrxs mismos como parte de la complejidad y la heterogeneidad. El diálogo con el territorio/territorialidad nos permite además tener elementos para un proceso de concienciación y de entendimiento del rol histórico de cada generación, dando cuenta de las relaciones de poder inscritas en lo cotidiano y por lo tanto de la necesidad de las transformación de esas relaciones, en los lenguajes que usamos, en las maneras de representarnos y en el caso de la educación en artes en la reflexión sobre la creatividad y lo simbólico como resultado de procesos siempre relacionales.

Así mismo, es importante considerar la creciente transformación de las formas productivas y sociales de relacionarnos sobrepasan este territorio y han organizado procesos de desterritorialización de las relaciones, las redes de conocimiento y las agencias políticas. En este sentido, en la reconfiguración de las relaciones, es importante

²¹ Incorporamos las perspectivas de Rincón (2012), según las cuales territorio y territorialidad son inseparables y se construyen como un entramado de objetos, historias y relaciones de poder que construyen las identidades, el sentido de pertenencia y las jerarquías sociales en una geografía específica.

²² Los lazos con este entramado que sostiene la vida, la política y la cultura son fundamentales para cumplir con los principios de pertinencia y calidad. Miramos hacia las comunidades negras en la frontera colombo-ecuatorial, quienes ven al territorio como un aliado, no como recurso (Machado Mosquera, Mina Rojas, 2018).

reconocer la concreción de vínculos que superan el discurso de lo comunitario para considerar lo colectivo como potencia de la articulación social.

El gesto de relacionamiento institucional con el territorio/territorialidad así como con las colectividades con las cuales decidimos relacionarnos incorpora en la construcción del conocimiento situado las relaciones orgánicas y el sentido de pertenencia que forjamos dentro y fuera de las aulas. Esto incluye el reconocimiento de las instituciones culturales, de otras prácticas y actores culturales y artísticos. En este caso, queremos pensar una institución y un modelo educativo porosos y fluido que establece redes, bajo una perspectiva sistémica, incorporando en el aprendizaje y los momentos creativos esas relaciones constantes, cotidianas con lo que queda por fuera del proceso formal de aprendizaje²³. Esta porosidad nos hace entendernos parte del entramado de poder y por lo tanto con la responsabilidad y la posibilidad de tejer sistemas justos y que propicien la equidad y dignidad. Esta relación fluida y constante con el territorio/territorialidad y con las colectividades y circuitos, nos permite también la construcción dialógica del conocimiento y la posibilidad de la afectación mutua. La idea es lograr una relación crítica fortalecida que considere a la Universidad y el sistema educativo, fortaleciéndonos mutuamente, poniendo al conocimiento y la experiencia creativa y estética como mediadora de esas relaciones y finalmente transformando las relaciones simbólicas inscritas en estas dinámicas.

Para imaginar un proyecto educativo-pedagógico que se construye desde la diversidad, que trabaje justamente en la inclusión de las particularidades y las diferencias de manera dialógica y con el objetivo de fomentar el conocimiento soberano para cada cuerpo/territorio/colectividad, declaramos:

- Entendemos conscientemente nuestra situación como parte de la realidad histórica
- Aprendemos de nosotros mismos y de los procesos políticos e históricos contenidos en ella
- Inventamos, (di)soñamos y experimentamos nuestras herramientas y soluciones en articulación con esta realidad
- Construimos con otros procesos que nos permitan transformar la realidad histórica, entendido como parte de ella los campos simbólicos, sensibles, semánticos, estéticos
- Profundizamos el conocimiento de las prácticas artísticas en las redes que establecemos en acompañamiento con otras instituciones, actores culturales y con nuestra historia
- Acercamos el pensamiento a una lógica situada

²³ Pilar Flores, 2006, El taller de arte...

- Acrecentamos la posibilidad de desarrollar estrategias y praxis interculturales y diversas de aprendizaje
- Transformamos las relaciones de poder y nos dejamos afectar por lo que incide en nosotras
- Incorporamos, ampliamos las perspectivas epistémicas de nuestros saberes.

Conocimiento situado y compromiso

El conocimiento situado emerge como una respuesta contundente contra el falso universalismo que a menudo domina las narrativas académicas. En consecuencia, desde nuestras prácticas y las colectividades y circuitos, nuestro conocimiento situado es proactivo y por lo tanto descolonial. Esta perspectiva pone en primer plano la multiplicidad de experiencias, considerando las interrelaciones desconocidas y las futuras implicaciones de nuestras acciones. En lugar de fragmentar el conocimiento, buscamos un enfoque complejo, holístico y relacional.

Además, el conocimiento situado posibilita el diálogo con otras redes de conocimiento y con otros procesos/momentos/lugares de la misma sociedad que los produce. Buenaventura de Sousa (2021) propone la necesidad de terminar con la lógica liberal un individuo-una acción-una consecuencia y pensar en las múltiples interrelaciones, desconocidas. El pensamiento y conocimiento situados también ponen énfasis en las repercusiones que en el futuro tienen nuestros actos, por lo tanto, el principio de pluralidad y simultaneidad, así como el de compromiso con el futuro deben primar en la producción y valoración del conocimiento situado.

- Construimos conocimiento desde y para una realidad concreta, considerando nuestras acciones como interacciones que inciden en nosotrxs mismxs y las redes, colectividades y circuitos con lxs que trabajamos, en nuestro presente, en el de otros y en el futuro.
- Nos concebimos parte del (eco)sistema y por lo tanto construimos puentes dejándonos afectar y afectando el ecosistema al que nos pertenecemos.
- Formamos redes de apoyo y de enseñanza-aprendizaje con otros actores, desde la ética del cuidado.
- Consideramos el conocimiento y sus relaciones con el poder, y nos comprometemos con nuestras capacidades de construcción de conocimientos y saberes pertinentes, conscientes y liderados por la ética del cuidado de lxs otrxs y nuestro.

Experimentación, creación y uso crítico de la técnica, tecnología y la inteligencia artificial

El proceso de enseñanza aprendizaje está en constante transformación y ha incorporado de manera acelerada la utilización de dispositivos que permitan la automatización de tareas, la telematización de actividades, la rapidez de comunicación, el acceso a información y experiencias virtuales; en definitiva, hay una creciente mediación tecnológica en las experiencias sociales a las que no somos ajenxs. En este sentido es importante el dominio de los dispositivos, plataformas y programas que se ponen a disposición para las experiencias de aula, procesos de investigación y vinculación, siempre de una manera crítica y responsable que nos permita desempañarnos eficientemente y apoyarnos en el devenir tecnológico para facilitar las actividades cotidianas.

A pesar de que se han transformado los procesos técnicos de las artes y ha mutado el concepto de obra y sus resultados, es necesario construir un saber crítico en torno a las técnicas utilizadas en las diferentes disciplinas, mismas que se constituyen en un bagaje fundamental en la construcción de los saberes y conocimientos propios. Así mismo, en el campo de las artes se han incorporado progresivamente el uso de dispositivos tecnológicos, programas y lenguajes de programación, así como se ha promovido una transformación crítica de los mismos, considerados como parte de la deconstrucción y elementos de la creatividad en la época actual. La tecnología y la crítica a la misma se han ido convirtiendo desde el arte en una metáfora de las transformaciones del ser humano y son objeto de debate, construcción, deconstrucción y experimentación continua.

En el análisis crítico de la tecnología, es imperativo reflexionar sobre los enfoques que adoptamos frente a la irrupción de la Inteligencia Artificial (IA), ya que esta representa tanto un respaldo como un desafío para los procesos educativos y creativos. En la Universidad de las Artes, abogamos por el potencial de los individuos y colectivos en todas las facetas de la vida y la praxis. En este sentido, consideramos que la IA no debería reemplazar la construcción y fortalecimiento de las habilidades y capacidades que hemos desarrollado. Más bien, vemos en la aparición y uso de la IA una oportunidad para ampliar las formas de conocimiento.

Las IA se presentan como valiosos aliados en el ámbito artístico al posibilitar la exploración de nuevas formas de expresión creativa y expandir el alcance de nuestras audiencias. Sin embargo, la rápida adopción de las IA plantea desafíos éticos para la comunidad universitaria. Esto incluye consideraciones sobre la ética en el uso de este recurso, así como la evaluación crítica de la veracidad y confiabilidad de los datos que las IA utilizan. Es importante reconocer que los algoritmos pueden propiciar la creación de tendencias que pueden invisibilizar a otros autores o procesos, lo que subraya la

necesidad de contrastar los resultados de las consultas con otras fuentes y métodos de búsqueda.

Además de los desafíos éticos y de veracidad, debemos abordar las posibles implicaciones en la elaboración de tareas o tesis. Es crucial repensar el papel de la IA en términos de la sustitución de profesiones, lo que nos insta a realizar evaluaciones continuas de los perfiles de egreso. Estos aspectos están contemplados en nuestras directrices para el uso de la inteligencia artificial, buscando garantizar un enfoque ético y crítico en su integración en el ámbito académico y artístico.

- Consideramos la técnica y la tecnología de las artes y su dominio como parte de los saberes
- Usamos de manera crítica la tecnología
- Facilitamos nuestras actividades cotidianas a través de ella
- No permitimos que remplace nuestras funciones, nuestras capacidades de vivir, cuidar, conocer y relacionarnos
- Experimentamos con sus posibilidades y aprendemos a construirla y reinventarla de manera autónoma
- Repensamos sus posibilidades en la época actual y las transformaciones que significa para nuestras maneras de vivir.

Aprendizaje experiencial: a través de proyectos, preguntas y resolución de problemas.

Basado en el enfoque que hemos construido como ruta de aprendizaje experiencial, consideramos que el conocimiento es el fruto de transformaciones derivadas de experiencias directas. La educación no se restringe al aula, sino que es un flujo constante de adaptaciones y respuestas a situaciones emergentes. Mediante estrategias como el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje cooperativo, promovemos una visión compleja y transdisciplinaria del aprendizaje propiciando la autonomía y responsabilidad con el entorno.

Estas estrategias nos permiten asumir el aprendizaje de una manera análoga a lo que pasa en la vida: el conocimiento no está separado por asignaturas ni especificidades, es orgánico e integral, interconectando saberes y conocimientos de varias vertientes. Morin²⁴ se refiere al conocimiento/pensamiento complejo, pues involucra varias dimensiones de las capacidades humanas. Es inter y transdisciplinar, pues articula las capacidades recuperadas y ejercitadas desde varias tradiciones educativas; además, no es jerárquico, no diferencia subordinaciones que no estén dadas por las particularidades

²⁴ En Flores, 2006.

y necesidades surgidas a partir de la experiencia. Estas nociones transforman necesariamente la problemática de la separación y aislamiento de las asignaturas y de las personas.

- La experiencia guía el aprendizaje, la investigación y la vinculación con la sociedad e integra sus experticias particulares. La reflexión se da a partir de esta
- Articulamos los diferentes conocimientos y saberes promoviendo la inter y transdisciplinariedad
- Consideramos el uso y significado del conocimiento como algo contingente en constante renovación
- Trabajamos en equipo buscando consensos, creando espacios de relacionamiento desde lo político de la construcción de conocimiento y sentido
- Nos ubicamos en el centro de la experiencia educativa y reconocemos la potencialidad de crear interconexiones que nos permitan utilizar de manera significativa nuestro conocimiento
- Buscamos experiencias significativas que nos permitan aprender, experimentar, probar y estar en contacto con cosas nuevas
- Nos dejamos afectar por estas experiencias, somos receptivos, consecuentes, para comprenderla en su integralidad

Colectividad, cuidado, solidaridad y relacionalidad²⁵

La vida se vive de acuerdo a la premisa de que todo está relacionado con todo lo demás: las personas unas con otras; los seres humanos con los no-humanos; los ancestros con los renacientes; los vivos con los espíritus
Marilyn Machado Mosquera, Charo Mina Rojas (2018)

Más que meros actores independientes, reconocemos la interdependencia entre individuos y la colectividad. Las enseñanzas y prácticas no se fragmentan en asignaturas o disciplinas aisladas. En lugar de ello, educadoras y educadores actúan como un equipo unificado, compartiendo y colaborando colectivamente. La colectividad se convierte en el núcleo del proceso educativo, enfatizando la necesidad de interconexión, colaboración e interaprendizaje.

De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje es constituido por gestos que, a la larga, se sitúan en un cambio de paradigma: de la hegemonía neoliberal a una

²⁵ La comunidad es el lugar de resistencia al ethos moderno en su potencia destructiva: es el lugar para ejercer la solidaridad como opuesta al proceso de desconocimiento del otro (de Sousa, 2021), es el lugar para ejercer la reciprocidad como principio de formación de la identidad y del encuentro del placer en el sentido de juego e intercambio.

ontología relacional. Todo es interdependiente, todo está interrelacionado, y en esa relacionalidad está la posibilidad también de conocer al otro y de accionar, tomando en cuenta los efectos de nuestro actuar en la colectividad y el entorno. Esta consciencia de las relaciones incluye una actitud crítica a las cadenas de opresión, por eso asumimos la ética del cuidado como paradigma de relacionamiento, para trabajar la equidad como principio de relacionamiento entre diversos y propiciar el cuidado de si y el cuidado de otrxs como una actitud política.

- Construyo las relaciones en la clase como fundamentales en el proceso de enseñanza/aprendizaje, siendo cuidadosx de no reproducir las lógicas de opresión patriarcales, sino reivindicando constantemente las capacidades y saberes invisibilizados
- Considero el conocimiento como un bien colectivo e histórico del que soy parte
- Construyo espacios de diálogo, de disenso y consenso, estoy prestx a la escucha, la observación, la percepción táctil
- Construyo procesos educativos en igualdad de oportunidades

Progresividad y ciclicidad

Los ciclos de aprendizaje se diseñan de manera progresiva y cíclica. Las experiencias previas devienen material para el perfeccionamiento y la transformación hacia nuevos horizontes. La progresividad está ligada también a que las experiencias, dependiendo del grado de dificultad, necesitan partir de lo ya superado para organizar nuevos retos. Así, el dominio de cosas básicas debe preceder su aplicación compleja, al igual que el dominio de conceptos y genealogías puede preceder su crítica.

En este sentido la organización del proceso de aprendizaje se hace de forma horizontal, tomando en cuenta el material y actividades que se integrarán por período académico, como de forma vertical, pensando en lo que precedió, los objetivos planteados y lo que vendrá a continuación. La ciclicidad incluye una evaluación de las rutas seguidas y de los resultados que se obtuvieron, es decir miden el cambio en el estudiante y en el colectivo, la posibilidad y las alternativas de responder a problemáticas. El criterio de ciclicidad se aplica también de manera institucional, pensando que podemos aprender de nuestros propios modelos de enseñanza para mejorarlos.

- Los pasos que utilizamos para alcanzar el conocimiento se basan en nuestras fundamentaciones y se concatenan entre sí
- Se valora el riesgo y el compromiso asumido por lxs estudiantes, y se comparten herramientas y procesos que los lleven a incorporar y potenciar los aprendizajes significativos

- El aprendizaje es de por vida y nuestras experiencias anteriores nos sirven para crear nuevas soluciones y propuestas
- Evaluamos nuestro desempeño y los procesos de manera constante para perfeccionarlos, entender nuestras maneras de aprender y predisponernos a asumir nuevos retos.

Las funciones sustantivas

Docencia

La docencia diseña los procesos experienciales/vivenciales a través de los cuales se articularán los conocimientos. Utilizará los componentes desprendidos de los procesos de investigación y vinculación, articulando metodologías de trabajo conjunto con las colectividades, circuitos o territorios/territorialidades, las prácticas culturales que habitan el contexto del artista; para replantear, indagar colectivamente los símbolos y representaciones de la sociedad, dando espacio para la producción artística. Se mueve la conceptualización de la libertad de cátedra, artística e investigativa a un no-lugar donde los conceptos deben ser historizados y condicionados por la realidad histórica, manteniendo siempre la conciencia crítica.

El aprendizaje es guiado por la experiencia, tanto para elaborar un mapa de intereses y capacidades del estudiante como para brindar la flexibilidad necesaria para la exploración y la resolución creativa de problemas o la respuesta a preguntas. El trabajo docente se centra en el diseño, acompañamiento y la guía de estas experiencias, a la vez que ayuda al hallazgo de aprendizajes significativos. En este trabajo es importante la coordinación al interior de las carreras, así como el diseño colaborativo con las diferentes escuelas y departamentos, así como distintas unidades administrativas y de gestión educativa para retroalimentar los ciclos propuestos.

Esta manera nos ayuda a entender el proceso de enseñanza aprendizaje como centrado en el estudiante y el proceso de relación interpersonal con los pares, los elementos brindados por el docente y la relación con otros y las colectividades, territorio/territorialidad, o circuitos completan tanto el conocimiento y la decisión sobre los contenidos y métodos para el aprendizaje como la autonomía del sujeto y su responsabilidad ética. En ese sentido los procesos de enseñanza aprendizaje deben:

1. Basarse en la experiencia crítica como inicio de los procesos de construcción de habilidades, saberes y conocimiento
2. Potenciar las capacidades individuales y colectivas
3. Reconocer el conocimiento como sistémico, producto de las relaciones entre humanos y no humanos

4. Trabajar articuladamente con otras personas, son colaborativos, inter y transdisciplinarios
5. Ser claros y posibles de evaluar
6. Articularse en torno a las agendas locales y a las preguntas que estas levantan
7. Incorporar elementos de vinculación con la sociedad y de investigación formativa y artística
8. Recoger y propiciar aprendizajes significativos
9. Ser autónomos desde intereses particulares
10. Aprender a aprender

Vinculación con la Sociedad

La vinculación no es simplemente un servicio o caridad, sino una postura ética, política y teórica que coloca a la universidad en contacto directo con la realidad histórica, siendo el motor de la generación de un conocimiento pertinente que considere las perspectivas históricas diversas, incluyendo también la perspectiva de lo que Gramsci, Spivak o Rodríguez llamarían el subalterno. Esta proyección social permite que la universidad sea orgánica y contribuya a la transformación radical y crítica de lo político, al entendimiento del conocimiento como un proceso social situado y diverso, reconociéndose como resultado y parte de la sociedad que la concibió y a la que tributa. Además, si reflexionamos sobre el carácter moderno de la academia, también reconoceremos la enajenación del conocimiento producido, en este contexto, la función de vinculación con la sociedad nos ayuda a hilar orgánicamente la incorporación no solo de saberes, sino también de la gente, colectivos, procesos reales de carne y hueso que han sido históricamente excluidos. La vinculación con la sociedad y las problemáticas, preguntas y temáticas que ésta nos plantea darán origen a los procesos que articulen la docencia y las líneas priorizadas de investigación.

Ubicar a la vinculación con la sociedad como fundamental en la articulación de los procesos universitarios tiene el gesto de comprometernos al desarrollo de un conocimiento siempre en contexto y en red. Desafía el proceso de conocimiento como producción individual con resultados y funciones únicas, y lo convierte en múltiple y complejo, relativo y colectivo, y en un bien social. Hace posible la transformación de los usos y maneras de construir conocimiento, empujándonos hacia la construcción colectiva y empática, la formación de valores ciudadanos y colectivos, la preparación para el campo laboral, el descubrimiento de formas diversas, contingentes que ayudan a la experiencia y al desarrollo de destrezas sensibles y de expansión individual de los/las participantes, permitiendo el establecimiento de preguntas sobre la pertinencia o las maneras de construir conocimiento desde la Universidad y desde el campo artístico y cultural, ampliando también los horizontes metodológicos y el reconocimiento de la realidad.

Los procesos de vinculación con la sociedad son una oportunidad para incidir en la relación de las poblaciones con los campos simbólicos y las artes; por otro lado, nos permite abrir nuestro claustro para tejer lazos más fuertes con la población y las colectividades con las que formamos vínculos, facilitando el acceso a bienes culturales y a la creación de representaciones, fortaleciendo así tanto los circuitos de creación como el campo educativo de las artes en sí mismo. En este sentido los proyectos de vinculación deberán:

1. Potenciar la diversidad
2. Construir conocimiento situado
3. Fortalecer las capacidades de la población y las colectividades
4. Articular redes locales, nacionales e internacionales que enriquezcan nuestros aprendizajes
5. Incidir en la transformación del entorno y del campo simbólico.
6. Desafiar las fronteras de la docencia y fortalecer la construcción del perfil profesional.
7. Trabajar las herramientas de la IAP y la educación vivencial.
8. Construir insumos para la investigación
9. Articularse con el Sistema Nacional de Educación Superior
10. Articularse con las agendas locales

Investigación

Se identifican las siguientes modalidades vinculadas a la práctica artística como vías legítimas de acceso al conocimiento: la investigación sobre las artes, la investigación en las artes, la investigación a través de las artes, y la investigación para las artes:

La investigación sobre las artes implica la reflexión alrededor del hecho artístico como parte de diversos abordajes, puntos de vista y andamiajes teóricos, entre los que se incluye la filosofía, la estética, la sociología de las artes, la antropología, la psicología del arte, la semiótica, la historia del arte, la musicología, entre otros, a fin de lograr su historización, interpretación o análisis.

La investigación en las artes acude a modos diferentes de investigar, indagar y generar conocimiento, a través de un método propio de búsqueda, trabajo y experimentación, para arribar a resultados inéditos que apuntan a la creación artística.

La investigación a través de las artes recurre a metodologías y procesos artísticos para concretar objetivos transdisciplinarios, articulándose en ellas saberes prácticos y teórico-reflexivos.

La investigación para las artes, con su carácter aplicado, no tiene el arte como objeto de investigación sino como finalidad. La investigación para las artes apunta a crear nuevas formas de pensamiento (ya sean tecnológicas, económicas, sociales y/o culturales), cuya aplicación influirá directamente en los procesos artísticos, su práctica, producción y difusión. Los procesos actuales dentro de la producción (artes visuales, cinematografía, música, sonido, etc.) contienen elementos que son objeto de estudio a través de métodos especializados de análisis e investigación, con los cuales cada parte de la cadena tecnológica, metodológica, sociológica, cultural y humana puede ser mejorada y expandida para un mejor desempeño del arte como tal. (Políticas de Investigación de la Universidad de las Artes, 2017)

Dado que uno de sus desafíos es legitimar la práctica artística, la Universidad de las Artes valora la investigación en artes y a través de las artes. No sólo busca saldar la gran deuda del Ecuador para con la educación superior en artes sino hacerlo situándose en su contexto, asumiendo a un tiempo las tareas de valorizar este campo y de legitimar la práctica artística, reconociendo y defendiendo la figura del artista-investigador. Reconocer la importancia de la investigación en artes implica considerar su singularidad y sus aportes a la práctica académica en particular y a la investigación en general desde los siguientes frentes:

- La legitimación del lugar y la importancia del artista en la sociedad.
- La valoración de las formas de conocimiento sensible.
- La validación del trabajo artístico como proceso intelectual-creativo.
- La puesta en valor de la particularidad de lo singular en la investigación artística.
- La inclusión y el fomento de otras formas de conocer y validar el conocimiento desde distintas facultades cognitivas.

Sus ámbitos de ejercicio investigativo en las artes son: la docencia, la práctica artística creativa, la vinculación con la comunidad y la investigación teórica, según consta en el documento de políticas de la Universidad de las Artes:

Aunque los ámbitos de investigación son claramente identificables, deben retroalimentarse y entrar en diálogo. La práctica artística como ámbito de investigación debe retroalimentarse de los ámbitos de la docencia y la vinculación con la comunidad, y

viceversa. En cada ámbito de investigación es preciso identificar al conjunto de sus participantes a través de un mapeo de actores y sus papeles específicos según su función, destrezas y experiencia. La identificación de los ámbitos tomará en cuenta las particulares características de la investigación en artes de modo que puedan desarrollarse diferentes modalidades de investigación en un mismo ámbito (Políticas de Investigación de la Universidad de las Artes, 2017).

Articulación de las funciones sustantivas al modelo educativo-pedagógico

Según la legislación nacional, la educación superior cuenta con tres funciones sustantivas: la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad. El reto de implementar un modelo educativo es la clara articulación entre las tres funciones, y el aterrizaje conceptual y práctico de esta interrelación con los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan en el proceso formativo y en la producción y procesos regentados por las otras funciones sustantivas, considerando las tres como productoras de conocimiento y en igualdad de importancia. Así también, el modelo del aprendizaje de las artes, aunque no exclusivamente, es un modelo de construcción del conocimiento basado en la experiencia, que involucra las múltiples dimensiones del ser humano integralmente; por esta razón, el aprendizaje vivencial será el motor y referente pedagógico en el que las tres funciones interactúan.

Para responder a los desafíos coyunturales sin precedentes que debe asumir la educación superior en artes en este siglo, es urgente imaginar una educación que pone como punto de partida y como contexto histórico del accionar de las tres funciones al entorno, es decir el territorio/territorialidad, las colectividades o circuitos con los cuales conformamos una red ampliada. De esa forma la vinculación con la sociedad se convierte en fundamental como función que nos permite insertarnos en dicha realidad histórica, conocer y concienciar sobre las problemáticas en nuestro entorno, fortalecer el impacto y pertinencia de nuestro actuar, construir comunidades de interaprendizaje que aporten con elementos complejos a la experiencia educativa e ir incorporando de manera orgánica diferentes perspectivas, transformaciones, y coyunturas cambiantes en los procesos de investigación, poniendo énfasis en la creación como proceso de construcción de conocimiento y trabajo de lo sensible.

En este modelo de interrelacionamiento los procesos de investigación se guían por la construcción pluriepistémica de conocimiento, y por la experiencia, la misma que reconoce su locus de enunciación y por lo tanto ayuda a la mediación y profundización del conocimiento sobre las artes, para las artes, en las artes (poniendo énfasis en la creación artística) y a través de las artes para la comprensión de la realidad histórica y del devenir del campo artístico. De esta manera, la investigación nos ayuda a responder universitariamente a dichos problemas, reflexiones y planteamientos e impulsa el rompimiento de la frontera del saber, profundizando el conocimiento sobre las relaciones

políticas y estéticas del entorno, fomentando la creatividad, impulsando la creación y la búsqueda de soluciones creativas a los problemas, problemáticas y dilemas actuales.

Finalmente, la docencia garantiza la producción y renovación de conocimientos, el diálogo de saberes y la construcción de comunidades de interaprendizaje, así posibilitando la formación de agentes en el campo artístico y ciudadanos críticos, innovadores y comprometidos con su entorno.

Interrelaciones

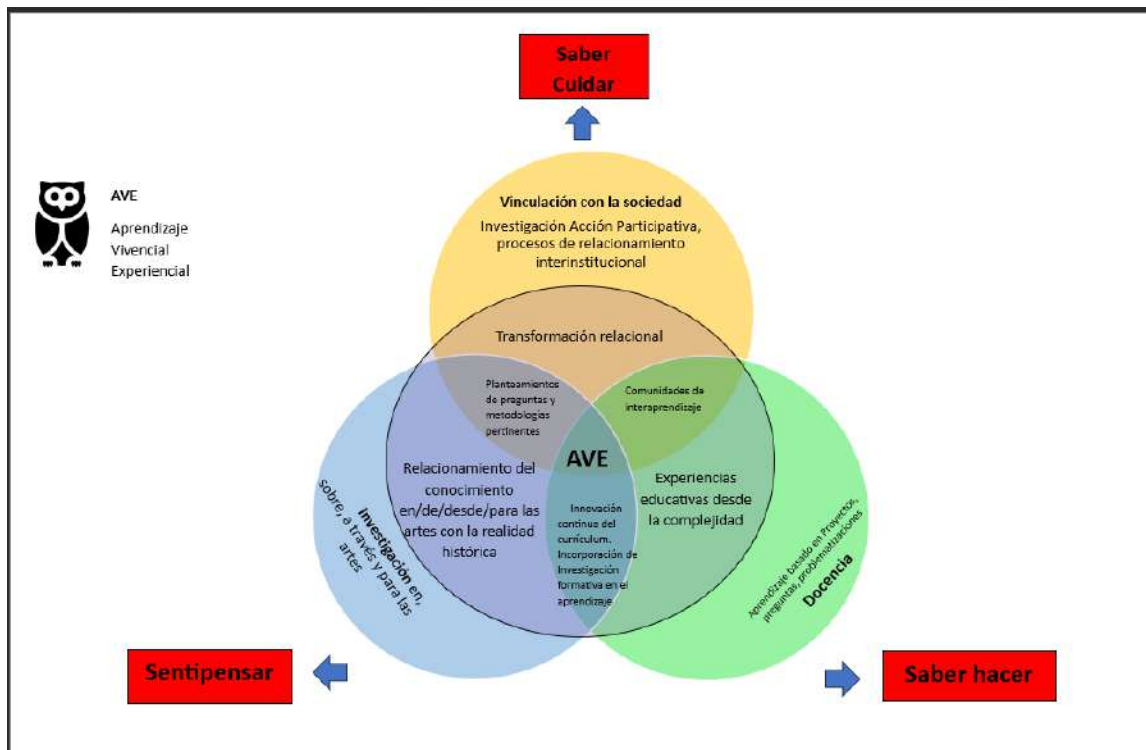


Figura 4 Relación de las funciones sustantivas de la Universidad para la cristalización de los fundamentos propuestos y la guía de la experiencia educativa específica.

A continuación, hacemos un paneo sobre las interrelaciones concretas entre las funciones sustantivas. La figura Nro. 4 muestra dos niveles de interrelación y la posibilidad de desarrollar o repensar experiencias autónomas.

Confluencia. - El corazón del interrelacionamiento es el aprendizaje vivencial/experiencial (AVE), mismo que llega a ser un patrón pedagógico que se repite en todas las funciones. Este modelo permite la equidad de los roles en el proceso de enseñanza/aprendizaje, la efectividad del proceso educativo, la diversificación de problemáticas o temas y la consolidación de unx ciudadanx activx y comprometidx.

El aprendizaje experiencial es sobre todo práctico e incorpora en el ciclo cognitivo momentos de teorización, incorporación de procesos, teorías, ideas, experiencias de otrxs

(red de aprendizajes/ conocimientos/ experiencias), sistematiza la acción y es capaz de articular los ciclos en espiral para incorporar en el individuo y el colectivo lo anteriormente aprendido/experimentado. Además, el proceso vivencial/experiencial obliga a una práctica ética relacional constante.

Primer círculo de interrelación

En el primer círculo de interrelación encontraremos la consecuencia del encuentro de dos funciones sustantivas, así:

Vinculación con la sociedad + Investigación: Planteamiento de preguntas y metodologías pertinentes.

Vinculación con la sociedad + Docencia: Creación de comunidades de interaprendizaje.

Investigación + Docencia: Innovación continua del currículo, incorporación de prácticas y temáticas de investigación en los procesos de aprendizaje.

Segundo círculo de interrelación

En el segundo nivel de interrelación, vamos a encontrar la tendencia que guía esta relación entre funciones, así:

Vinculación con la sociedad + Docencia + Investigación: Transformación relacional de los territorios y de las agendas institucionales en docencia e investigación.

Investigación + Vinculación con la sociedad + docencia: Relacionamiento del conocimiento en, sobre, a través y para las artes con la realidad histórica.

Docencia + Vinculación con la sociedad + Investigación: Experiencias educativas desde la complejidad.

Especificidades y ejes guía

El diagrama de Venn también señala las particularidades específicas de cada una de estas funciones, resumidas en una metodología específica de trabajo (que no son únicas, pero contienen el espíritu de esa praxis). Asimismo, hemos ubicado un eje guía de cada una de las funciones, lo que permite articular las interrelaciones con nuestros fundamentos, así:

| Función | Metodología Guía | Eje guía | Resultado |
|-----------------------------|---|------------------------|--|
| Vinculación con la sociedad | Investigación participativa. Procesos y relacionamientos institucionales. | acción Saber cuidar | Articula la acción conjunta en territorio fomentando las relaciones a través de las artes y la creación en artes como un mecanismo de conocimiento equitativo, con una profunda ética del cuidado. |

| | | | |
|---------------|--|-------------|---|
| Investigación | Investigación sobre, en, a través y para las artes | Sentipensar | <p>Reconoce las diversas fuentes y procesos de construcción del conocimiento incorporando epistemes diferentes, en un proceso sistémico fomenta la creación artística y la valoración de la producción artística y creativa como procesos cognitivos y campos de relaciones históricas.</p> <p>Se articula desde la experimentación crítica con la técnica y la tecnología.</p> |
| Docencia | Aprendizaje a través de proyectos | Saber hacer | <p>Construye las capacidades necesarias para la autonomía y búsqueda experimental de respuestas a planteamientos o problemas, guía el aprendizaje colectivo en cuyos resultados se suman procesos, partes, conocimientos necesarios según cada uno de los procesos.</p> |

Innovación

La confluencia de las tres funciones sustantivas marca el ritmo de los procesos educativos y la innovación de estos, pues entendemos esta como la posibilidad de responder a las transformaciones constantes del entorno y sus desafíos de una manera pertinente y coherente. Así, en nuestro modelo pedagógico, la articulación sensible con el territorio, sus redes afectivas, instituciones y saberes, nos permitirán reajustar los proyectos de carrera, y reorientar los procesos de investigación. Así la retroalimentación docencia-investigación, y docencia-vinculación con la sociedad permiten el impulso suficiente para la actualización y mejora continua del currículo, los syllabus y los proyectos educativos.

Así mismo la articulación vinculación con la sociedad-investigación nos permiten la innovación orgánica de los temas y campos de investigación, así como la reflexión sobre nuestra práctica a través de procesos de investigación basados en metodologías de sistematización que nos permiten renovar los procedimientos y reenfocar los objetivos de nuestros procesos de vinculación.

Es importante también enfatizar en la divulgación de nuestros resultados para construir procesos de mutuo impacto, así como en el sostenimiento de diálogos regionales para construir agendas territoriales pertinentes.

La mejora continua, concepto estrechamente relacionado y que establece las bases para la innovación, forma parte integral del modelo pedagógico. La estructura

espiral del aprendizaje vivencial/experiencial, basado en el modelo de Kolb, se asemeja mucho al ciclo de la metodología de la mejora continua:

| Modelo pedagógico | Mejora continua correspondiente |
|-----------------------------|---------------------------------|
| Experiencia concreta | Hacer |
| Observación reflexiva | Planificar |
| Conceptualización abstracta | Verificar |
| Experimentación activa | Actuar |

De esta manera, el modelo incorpora una evaluación reflexiva y retroalimentación continua que termina en una experimentación activa, es decir en la innovación y mejora constante del currículo y de las prácticas institucionales.

Finalmente, hay que destacar que las estrategias de enseñanza-aprendizaje planteadas en nuestro modelo, principalmente el aprendizaje basado en proyectos fomenta la innovación por las siguientes características:

- El enfoque en soluciones a problemas del entorno
- El desarrollo de habilidades y destrezas en el Siglo XXI/para la 4ta Revolución Industrial
- La autonomía responsable del estudiantado en el proceso de aprendizaje
- El énfasis en el aprendizaje complejo, inter- y transdisciplinario
- El fomento de la curiosidad y experimentación
- El inter-aprendizaje en comunidad/redes y el aprendizaje colaborativo
- La preparación para los retos del futuro

Internacionalización para cumplir la misión de la Universidad

La Universidad de las Artes enfoca sus procesos de internacionalización con un triple objetivo: el intercambio de conocimientos y saberes en el campo de las tres funciones sustantivas, las actividades concernientes a gestión educativa y gestión estratégica, así como la consolidación de redes regionales y globales que posibiliten la problematización y la búsqueda de soluciones en el campo de la educación superior y la educación superior en artes.

Pensamos la internacionalización desde un enfoque que integre lo global y lo local, que fomente el diálogo de saberes y la diversidad de prácticas culturales. Desde lo académico, la agenda internacional de la Universidad de las Artes se caracteriza por los siguientes puntos:

- Fomenta un diálogo intercultural, de arte, creativities y saberes producidos en contextos distintos
- Valora y promueve la diversidad, incluyendo en las formas de arte y pensamiento de diferentes culturas e identidades

- Desarrolla programas de intercambio que relacionen temas y problemas locales con contextos y discusiones globales. En este sentido, establece colaboraciones interinstitucionales y redes para explorar los desafíos globales y tendencias artísticas y sus maneras de manifestarse, así como también los abordajes particulares que se hacen en diferentes contextos
- Amplia la capacidad de reflexionar críticamente sobre los procesos de globalización en el arte y la educación
- Crea proyectos que crucen fronteras disciplinarias y geográficas
- Utiliza tecnologías nuevas para permitir el intercambio de ideas y creatividades

De esta forma, la internacionalización de la Universidad implica la incorporación constante en el currículo estudios nuevos y actualizados que reflejen una variedad de perspectivas culturales y artísticas. Esto produce un entendimiento intercultural y un currículo inclusivo y diverso y promueve la investigación que se centre en las interacciones entre las culturas artísticas globales y locales.

Del lado de la gestión universitaria, el desafío del intercambio de conocimientos y el posicionamiento de la Universidad a nivel internacional comprende seguir los estándares internacionales que faciliten los procesos de homologación de créditos para la movilidad de estudiantes, la provisión de recursos que faciliten el conocimiento de las artes a nivel regional y global (recursos bibliográficos, revistas, accesos a bases de datos, plataformas y canales especializados en artes) y el fortalecimiento del dominio de lenguas ya sea extranjeras como la participación en el debate regional sobre la revitalización de las lenguas vivas usadas por los pueblos originarios. Otra tarea que facilita la internacionalización es el apoyo a docentes en procesos de perfeccionamiento que fortalezcan estos intercambios. En términos de la incorporación de artistas internacionales para las funciones sustantivas, la normativa del CES nos marca rutas claras para el registro de titulaciones o los respectivos procesos de reconocimiento de trayectorias. Así mismo, la Universidad de las Artes promueve la participación de docentes y estudiantes en exhibiciones, congresos, seminarios, talleres, publicaciones y demás a nivel internacional.

La articulación de la Universidad de las Artes en las agendas educativas regionales y de la educación artística se da a través de la conformación de redes, plataformas, asociaciones que estén en la constante problematización de nuestro campo educativo, trabajando activamente para afinar los instrumentos y espacios que las hagan posibles encontrarnos, esto incluye desde la articulación de procesos de investigación con redes internacionales, compartir las experiencias en términos de vinculación con la comunidad, facilitar la codirección de tesis, así como intercambiar experiencias en el ámbito de la gestión.

Sostenibilidad

La sostenibilidad como práctica transversal a las universidades hace énfasis en el trabajo consciente frente a la “interdependencia entre las actividades humanas y los impactos ambientales” (Parrado y Trujillo, 2015: 4) que provocan las organizaciones en los territorios y redes de las que forman parte. Desde este punto de vista el enfoque de sostenibilidad es dinámico y requiere de un diagnóstico para apuntar estrategias que permitan instalar prácticas sostenibles tanto al interior de la universidad como en relación con su entorno. Estas estrategias deben estar claramente marcadas en el Plan de Desarrollo Institucional.

Este diagnóstico y las acciones que de él se desprenden deben estar centrados en cuatro niveles:

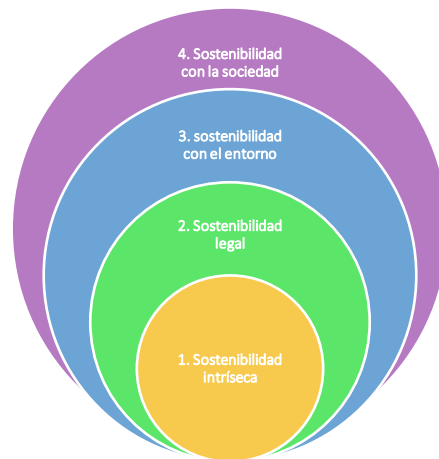


Figura 5. Niveles de sostenibilidad. Elaboración propia, basado en Parrado y Trujillo (2015)

1. Sostenibilidad intrínseca. - Es un primer nivel de la sostenibilidad y se refiere al manejo financiero proyectado según los objetivos institucionales a largo plazo, esto significa priorizar actividades, reducir el consumo de bienes innecesarios, el desperdicio de energía eléctrica, el cuidado de los espacios para su preservación, en resumen, pensar en el equilibrio interno que eficiente el manejo de recursos. También se refiere al cumplimiento del plan educativo trazado por las autoridades pertinentes y las acciones que se llevan a cabo para que estos servicios sean provistos con calidad (Parrado y Trujillo, 2015).
2. Sostenibilidad legal. – Se refiere a la consideración de las normativas que enmarcan los sistemas de Educación Superior, las que tienen que ver con la misión de la educación según las leyes superiores, y las normativas que en términos de administración de las IES han sido construidas ya sea local o nacionalmente. En este sentido, un grupo significativo de normativas son las que tienen que ver con

los procesos de evaluación y acreditación universitaria, así como al mantenimiento de estándares de calidad educativa. El resultado de la práctica de este parámetro asegura como resultado la formación de ciudadanxs listxs para responder a los desafíos de su entorno (Parrado y Trujillo, 2015).

3. Sostenibilidad con el entorno. – Se refiere a las relaciones que mantenemos con el entorno y la medición de nuestros impactos en él, en términos sociales y ambientales. En ese sentido hay que pensar en el consumo de materia prima y recursos que nos exigen las actividades que desarrollamos, y la manera en que esa manera de consumir constituye un riesgo para la supervivencia de esta y las futuras generaciones. El cuidado del ambiente debe estar orientado por estrategias de uso y consumo de artículos amigables con él, el desarrollo de tecnología apropiada, manejar adecuadamente los desechos tóxicos y contaminantes que son el resultado de algunas de nuestras prácticas, y la reducción de consumo de materiales que atenten contra la salud humana y el sostenimiento de las especies. Así mismo, en términos sociales nos insta a establecer relaciones cordiales con el entorno y sus actores sociales primando las dinámicas de crecimiento conjunto y conformación de sinergias que permitan el sostenimiento de la organización de manera armónica con su misión y visión social. También nos insta a mantener relaciones institucionales cuidadosas; estas dos áreas para las prácticas conscientes deben enfocarse en eliminar los riesgos que atentan contra la calidad del ambiente y la pervivencia de la Universidad.
4. Sostenibilidad con la sociedad. - Además de ser un agente social que impulsa prácticas sostenibles, las Universidades deben incorporar estas prácticas en sus modelos de gestión y en la planificación de largo plazo. Por eso, la sostenibilidad con la sociedad es una herramienta que desde la Universidad de las Artes debe proyectar un futuro comprometido con la sostenibilidad ambiental y con el impacto social.

Para lograr un impacto positivo en términos de ambiente debe planificarse la creación de espacios verdes para el esparcimiento, o el aprovechamiento de los elementos naturales existentes alrededor de nuestro campus, buscando una clara política de conservación de lo inmediatamente cercano como el río Guayas, los parques y las plazas cercanas a los diferentes campus, de su flora y fauna; así como el relacionamiento con la potenciación de espacios históricos que ocupamos. Esta política de cuidado del ambiente debe extenderse en las prácticas que mantenemos con las colectividades y los procesos de organización social y territorios diferentes a los de la Universidad con los que nos conectamos.

Finalmente, la planificación de una estrategia sostenible involucra un mapeo de todos aquellos actores sociales que son impactados positiva o

negativamente con nuestras actividades, prevenir los riesgos que representan los impactos negativos y fomentar las alianzas que promuevan impactos positivos y hagan posible la sostenibilidad de la institución. En este rango para nuestra Universidad están otros creadores y actores culturales, instituciones estatales y de la economía privada, así como las organizaciones sociales que pueden replicar nuestras prácticas y se conviertan en semilleros de futuros estudiantes y artistas que fortalezcan nuestra institución y las prácticas artísticas.

Roles en la práctica de enseñanza-aprendizaje

El aprendizaje, entendido como un proceso vital, se fundamenta en la predisposición a la escucha, a la experimentación, a la acción comprometida y al aprender (aprender a aprender). Esta construcción de conocimiento es una experiencia que nos pone en relación (con otros, con el entorno, con las temporalidades), y, aunque las instituciones tienden a jerarquizar roles, es esencial ser críticos y comprender las responsabilidades de cada participante en el proceso educativo, incluida la comunidad.

El rol del educador: el educador es un mentor y consejero que, basado en su experiencia y conocimiento, diseña los procesos y caminos que se seguirán y guía al estudiante en su travesía académica. Actúa como facilitador del aprendizaje en un ambiente de respeto mutuo, promoviendo la exploración y experimentación. Su formación y actualización constante le permiten desarrollar un currículo alineado con tendencias actuales y proveer recursos de aprendizaje orientados a impulsar capacidades artísticas y de pensamiento crítico.

El rol del personal académico es clave para promover la diversidad e inclusión, creando un ambiente donde los estudiantes se sienten valorados y respetados. La función del/a educador/a conlleva la responsabilidad de la dirección del grupo por caminos que ya ha transitado, o intuido. Ahí radica su autoridad; sin embargo, debe ser una autoridad que se asume desde la responsabilidad y que no promulgue la desigualdad, sino que sea consciente en todo momento que la desigualdad es parte de un proceso que impide el aprendizaje (Ranciere, 2003). Este principio se complementa con la reflexión sobre la imposibilidad de la existencia del saber absoluto o de la ignorancia absoluta.

El rol del estudiante: El estudiante, centro de la actividad pedagógica, es un participante activo en el proceso de aprendizaje. No es un depositario, en el que el docente pone el conocimiento. El conocimiento previo, la experiencia, las habilidades e intereses del estudiante, junto con su acción, devienen una parte fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje. El estudiante es el responsable de su propio proceso de

aprendizaje y también debe formar parte de la enseñanza y la construcción de comunidades de interaprendizaje. El estudiante busca activamente oportunidades de exploración, experimentación, transgresión y reflexión sobre los procesos disciplinares y de enseñanza-aprendizaje. Está dispuesto a recibir retroalimentación y ve el error como una oportunidad de crecimiento. Como pensadores y accionantes, lxs estudiantes exploran diversas perspectivas culturales y contextos, incorporando esta riqueza en su trabajo y buscando oportunidades de vinculación con la sociedad y articulación con la realidad histórica nacional. Se espera que actúen con profesionalismo, responsabilidad y ética, respetando normas de convivencia y derechos de autor.

El rol del personal de apoyo académico: El personal de apoyo académico viabiliza la aplicación y hace seguimiento a las herramientas que el personal académico prepara, acompaña los aprendizajes vivenciales, el manejo de equipos técnicos y tecnológicos, y participa activamente en los procesos de circulación de prácticas, experimentación para la investigación, y visibilización de los procesos ya sea docentes como de vinculo e investigación.

El personal de apoyo académico también acompaña en las asignaturas y procesos que están fuera de la malla curricular como en los departamentos de lenguas y nivelación y se ocupa de trabajar para preparar a los aspirantes a la Universidad en los cursos de formación continua. Son parte fundamental de nuestra institución.

Comunidades de Interaprendizaje: Las comunidades de interaprendizaje se fundamentan en el aporte de todos, dando espacio para la potencialidad y el conocimiento de cada individuo, reconociendo que el colectivo se enriquece con el conocimiento previo, experiencia, habilidades e intereses de cada unx. Estas comunidades son esenciales para el diálogo de saberes y el intercambio de ideas, apreciaciones, y para actuar en conjunto, ya sea desde la coincidencia o la disidencia.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje

Las estrategias para la enseñanza-aprendizaje en artes se diseñan teniendo en mente los objetivos de aprendizaje. En la Universidad de las Artes, estas estrategias estarán orientadas hacia el cumplimiento de la misión de dotar al estudiantado de las destrezas y habilidades dentro de su profesión, así como de experiencias diversas que le permitan situarse e interactuar críticamente con sus compañeros y su entorno. Las estrategias posibles son:

Aprendizaje vivencial

Los estudiantes aprenden de forma multidimensional, lo cual implica la integración de lo sensible, lo cognitivo y lo sensorial. El modelo que hemos desarrollado a partir de las nociones de David Kolb es uno de los insumos que permite una exploración y operación pragmática, en especial, la adquisición de un acervo de experiencias que nos proveen de significado.

En este caso, se puede aplicar a situaciones donde existen interacciones con el público, con las colectividades, con actores culturales y creadores, territorios y organizaciones que sean de interés institucional. Permite visibilizar, desarmar y reagrupar conocimientos, y contextualizar el aprendizaje. Se puede realizar a través de visitas a lugares específicos, contacto con organizaciones o centros culturales para contribuir con proyectos. Dentro del aula es posible la realización de talleres de experimentación, la participación en eventos públicos, pasantías, la creación de portafolios o diarios artísticos, así como proyectos grupales.

Aprendizaje basado en proyectos

Para el desarrollo del aprendizaje basado en proyectos el estudiante trabaja en un proyecto donde se requiere incorporar procesos de investigación formativa, diseño o creación de algo en concreto, pudiendo ser estos, obras, performance, un concepto, obras multimedia, entre otros. Los proyectos interdisciplinarios e integradores se adaptan a este estilo de enseñanza, promoviendo la identificación de los problemas o retos sean sociales, económicos, artísticos, y su respectivo análisis, proceso en el cual el estudiante encuentre algún valor para el desarrollo de su carrera. El rol del docente es de facilitador y de apoyo para guiarlos en el proceso.

Aprendizaje basado en la práctica (artística)

El aprendizaje basado en la práctica artística promueve la exploración, el descubrimiento y la investigación de las técnicas y referentes (inter)disciplinarios. Este método aplica en especial a un proceso de experimentación e investigación en el campo creativo, donde los estudiantes en base a los contenidos y la orientación curricular buscan soluciones o respuestas a distintos problemas. Empieza a través de la identificación de problemas que requieran habilidades y referencias de su disciplina para resolver. Requiere de la entrega de comandas específicas que creen retos en el campo de la creación artística, con guías que puedan orientar al estudiante en términos de pensamiento crítico, de creatividad, o técnicas para resolver el problema. Asume la exploración artística para plantear soluciones al problema y concretar procesos.

Una versión de este tipo de aprendizaje es el que se puede desarrollar en laboratorios o estudios de creación, y lo entendemos como un acercamiento centrado en

el estudiante donde se utilizan espacios especializados como estudios o laboratorios donde los estudiantes resuelven problemas, cuestionan, y aprenden haciendo, con la mentoría y supervisión ya sea de personal académico o de apoyo académico que provee retroalimentación y crítica. Esto asume la disponibilidad del espacio y su acceso, cuya presencia permite la interacción, la experimentación, y que dan lugar a la inspiración y creación.²⁶

Pedagogía de la Problematicación (Freire)

Esta estrategia comparte semejanzas con el aprendizaje basado en problemas, especialmente el centrarse en temáticas que pueden problematizarse fomentando el pensamiento crítico, pero se agregan los elementos de la concienciación, liberación y crítica social. La pedagogía de la problematización se erige como una respuesta crítica a la tradicional “educación bancaria”, donde el conocimiento es simplemente “depositado” en el estudiante. Esta pedagogía permite a los estudiantes reconocer, estudiar y desafiar las injusticias y desigualdades presentes en su entorno. A través de un proceso dialógico, educadores y estudiantes se embarcan juntos en un proceso de aprendizaje, donde los “problemas” no son solo desafíos académicos, sino, más que nada, cuestiones profundas y críticas relacionadas con la justicia social, la política y la cultura. En este enfoque, el acto de aprender trasciende el aula, convirtiéndose en una herramienta poderosa para la transformación social y personal.

Aprendizaje basado en el desempeño

En este tipo de enseñanza se le permite al estudiante demostrar lo aprendido, siendo efectivo para medir las competencias alcanzadas. Las estrategias incluyen determinar lo que el estudiante debe saber hacer o conocer para realizar una tarea o proyecto, y luego toma en cuenta la reflexión para proceder a resolverlo. Esto requiere de la elaboración de rúbricas, y la reflexión (del por qué algo funciona o no). El seguimiento y retroalimentación de su desempeño permite ajustar el aprendizaje y facilita la observación del progreso.²⁷

Instrucción individualizada

Ocurre en situaciones donde existe una necesidad educativa, en nuestra institución llevamos a cabo este tipo de procesos, por ejemplo, en la carrera de Artes Musicales y Sonoras por la especificidad y la práctica de instrumento y afines. Además, puede implicar la utilización de este tipo de instrucción en el caso de dificultades de

²⁶ <https://nordics.info/show/artikel/studio-based-learning-in-the-nordics>

²⁷ [https://www.facultyfocus.com/articles/teaching-and-learning/performance-based-learning-how-it-works/#:~:text=Performance%2Dbased%20learning%20and%20performance,situations%20\(Performance%2DBased%20Learning%20and](https://www.facultyfocus.com/articles/teaching-and-learning/performance-based-learning-how-it-works/#:~:text=Performance%2Dbased%20learning%20and%20performance,situations%20(Performance%2DBased%20Learning%20and)

aprendizaje de comprensión del material, discapacidad, condiciones de vulnerabilidad o cuando existen necesidades educativas para fortalecer campos del conocimiento, donde el apoyo en la instrucción se determina como un medio adecuado para cubrir una necesidad. También ocurre en la investigación o proyectos independientes como en el caso de los proyectos destinados para la titulación, donde los estudiantes trabajan cercanamente con los docentes tutores para el avance de su proyecto. Otras situaciones que demandan este tipo de estrategia ocurren en las clases virtuales o a distancia. Requiere de determinar las necesidades estudiantiles, realizar adaptaciones para cada estudiante ya sea de estrategias o materiales a las diversas formas de atender, y del seguimiento constante del proceso de cada estudiante, así como del reajuste en la planificación del recorrido diseñado por el docente.

Cierre y horizonte

Este documento, ha sido construido en varios procesos, y socializado con varios actores institucionales especialmente en los meses de octubre y noviembre del 2023. Se ha transformado a partir que los aportes y problematizaciones que varios miembros de la comunidad universitaria hicieron, para finalmente aprobarse por el Órgano Colegiado Superior en el mes de diciembre de 2023. Está construido con el afán de orientar la filosofía educativa y la práctica pedagógica de las carreras de la Universidad de las Artes, y debe considerarse como parte de un debate sobre la educación en artes y un resultado en constante construcción. Deberán concordar con él y sus actualizaciones los planes estratégicos institucionales y las políticas expedidas para la organización de los procesos de las funciones sustantivas, entre ellas, las que atañen al Vicerrectorado Académico incluyendo la Guía General para el levantamiento y ajuste de carreras, que marcará las orientaciones técnicas del diseño curricular y mesocurricular.

En un espíritu de innovación y coherencia, la institución, a través de sus carreras y departamentos, deberán construir los insumos suficientes para la elaboración de los ejes centrales de los planteamientos educativos a trabajarse en la agenda institucional cada 4 años, así como evaluar integralmente la efectividad de nuestro proceso de enseñanza aprendizaje y los resultados de la articulación entre las tres funciones sustantivas.

GLOSARIO

- Aprendizaje basado en la práctica (artística):** Promueve la exploración, el descubrimiento y la investigación a partir de la concepción y desarrollo de propuestas, procesos y obras artísticas. Se desarrolla con el uso de comandas y guías claras, poniendo al estudiante en el centro y utilizando espacios especializados como estudios o laboratorios para la resolución de problemas. Permite el cuestionamiento, el error, el aprender haciendo.
- Aprendizaje basado en proyectos:** Se trabaja en un proyecto educativo donde se requiere incorporar procesos de investigación formativa, diseño o creación de un proyecto concreto, pudiendo ser estos: obras, performance, conceptos, obras multimedia, entre otros. El educador monitorea el desarrollo y brinda herramientas para orientar el aprendizaje y condensar los resultados de aprendizaje.
- Aprendizaje vivencial experiencial:** Metodología cuyo enfoque enfatiza que el conocimiento es el resultado de una actividad integral hecha en colectividad, que se construye a través de experiencias directas y concretas y que la potencialidad de aprender están tanto en el sujeto como en la colectividad que experimentan desde sus múltiples dimensiones. Implica el involucramiento de los intereses particulares del que aprende.
- Buen vivir:** Respuesta doble y crítica a la lógica desarrollista. Representa una ética que guía la relación entre las personas y su entorno natural para la realización colectiva enmarcado en el bienestar.
- Comunidades de interaprendizaje:** Se fundamentan en el aporte de todos, dando espacio para la potencialidad y el conocimiento previo, experiencia, habilidades e intereses de cada individuo que crean sinergias y afectaciones colectivas.
- Conocimiento/pensamiento situado:** Es un rasgo metodológico de la producción de conocimiento que procura la praxis desde un locus de enunciación particular de manera consciente, involucrando ese locus y sus particularidades en todo el ciclo de producción de conocimiento.
- Corazonar:** Enfoque epistémico que considera el conocimiento como un acto insurgente que articula la ternura y la voluntad en contra de la violencia del racionalismo excesivo planteado en el positivismo.
- Decolonialidad:** Pensamiento que reconoce que las matrices de relacionamiento y pensamiento totalizante heredadas de la colonialidad siguen presentes.
- Deconstrucción:** Propone el desmontaje de convenciones resultado de un proceso autocrítico.
- Descolonialidad:** Proceso que implica el despojo crítico y continuo de los rasgos y gestos característicos de la colonialidad.
- Epistemicidio:** Hace referencia a la destrucción sistémica de saberes y conocimientos generalmente no-occidentales y/o subordinados.
- Innovación:** Proceso en el que se presentan iniciativas y/o propuestas con el objetivo de mejorar el sistema educativo y los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Inteligencia Artificial (IA):** Campo de la informática que plantea la creación de algoritmos que imitan los procesos de inteligencia humana.

Investigación Acción Participativa: Metodología que emerge como un instrumento que interpreta y da significado a la teoría desde el contexto en el que se aplica de manera comprometida. Se fundamenta en una crítica a las ciencias sociales e involucra la acción en la que se borran las fronteras entre investigador y objeto de estudio planteándose objetivos comunes.

Modelo Educativo: Es un documento que declara la filosofía educativa acorde a la misión y visión de la Universidad de las Artes.

Modelo Pedagógico: Propone las metodologías de enseñanza-aprendizaje y las maneras en las que se ordenan. Brinda herramientas tangibles constituyéndose en la metodología activa que guía nuestra intervención directa en el proceso de aprendizaje.

Sentipensar: Expresión de un proceso de involucramiento de las diferentes dimensiones del ser humano en la construcción de aprendizajes significativos. Dentro del modelo es una propuesta pedagógica, metodológica y epistémica que busca la integración del pensamiento racional con las experiencias emocionales, sensoriales y con lo que sabemos cuando actuamos, en todo el proceso de aprendizaje-enseñanza y creación artística.

Territorio/ Territorialidad: Confluencia de interacciones históricas de culturas, vínculos entre lo humano y lo no humano que da forma al paisaje y la geografía y que se estructuran en relaciones de poder en las que se tejen conceptos como identidad o pertenencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, María. Pedagogías invisibles, el espacio del aula como discurso. Los Libros De La Catarata (Madrid, 2018).
- Aharonián, Coriún. (2002). Introducción a la música. Segunda Edición. Montevideo: Tacuabé. Pág. 178. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902003019900012>
- Amburgy, Patricia M. “Diversity, Pedagogy, and Visual Culture.” Art Education 64, no. 5 (2011): 6–11. <http://www.jstor.org/stable/23033957>.
- Antonacci, M. A., de Sousa Santos, B., Meneses, M. P., Rufer, M., Ferreira de Faria, I., Bidaseca, K., ... Ramos, A. (2018). Epistemologías del Sur. In M. P. Meneses & K. Bidaseca (Eds.), Epistemologías del Sur (1st ed.). Buenos Aires: CLACSO/ CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS UNIVERSIDADE DE COIMBRA.
- Baque, M. (2021). “Radiografía al sistema educativo y al arte como recurso en la metodología pedagógica” en: *Preliminar* Nro. 5. Guayaquil: Universidad de las Artes. Pp. 64 – 84.
- Bidaseca, K. A. (2019). Las “puertas del no retorno” en África: performatividad descolonial y estéticas feministas en las memorias afro-transatlánticas en Ana Mendieta y Édouard Glissant. In R. Campoalegre Septien & A. Ocoró Loango (Eds.), Afrodescendencias y contrahegemonías (1st ed., pp. 181–205). <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rm7b>
- Blondet, J. L. (2016). Maleducados. In R. Cervetto & M. Á. López (Eds.), Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina (1st ed., pp. 63–69). San José de Costa Rica: Fundación Constantini; Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires; TEOR/ética arte + pensamiento.
- Boal, Augusto. (1997). *El teatro del oprimido*. Bogotá: El correo de la Unesco.
- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Madrid Trota. José Francisco Domínguez García (Trad.)
- Bojalil J., Luis F. (2008). “La relación universidad-sociedad y sus desafíos actuales”, en *Reencuentro* Nro. 52. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Pág. 11 – 18.
- Bolchinsky, M. (2015). *El arte como pensamiento: entre el conocimiento y el saber*. In S. Sel (Ed.), Investigación y construcción de pensamiento con herramientas artísticas. Cuadernos de investigación (1st ed., pp. 23–46). Buenos Aires: Universidad Nacional de las Artes.

- Bonavena, Pablo Augusto. (2018). Prólogo. En Universidad latinoamericana y movimientos populares. Buenos Aires: CLACSO. Pág. 17 - 35. Disponible en: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181004095757/Universidad_latinoamericana.pdf
- Bonilla, Adrián. (2019). Presentación, en Repensando la educación superior en Ecuador, América Latina y El Caribe: a 100 años de la Reforma universitaria de Córdoba. Quito: Ciespal. Pág. 7 – 14.
- Bouhaben, M. (2018). La investigación artística eurocéntrica y su descolonización estético-epistémica. Rodríguez, A. y Alsina, P. “Arte e investigación”. Art-Nodes, 21, 187-196. Recuperado de: https://www.academia.edu/download/62979280/decolonizacion_estetica_y_epistemic_a20200416-30336-gllnze.pdf
- Bourdieu, P. (1948). Homo academicus. París: Les Éditions de Minuit.
- Briceño Linares, Y. (2010). La escuela de Frankfurt y el concepto de industria cultural. Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales, 16(3), 55–71.
- _____ (2023). “Desbordes: debates y metodologías críticas en investigación”, en: Ybelice Briceño (coord.) *Desbordes: debates y metodologías críticas en investigación*. Guayaquil: UArtes ediciones.
- _____ (2023). “Pedagogías políticas y prácticas artísticas en el movimiento feminista en Guayaquil”, en: *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas. Vol. 18., número 2*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Brito, Saidel. (2018). “Arte, enseñanza y proceso creativo”, en: Gabriela Rivadeneira (Ed.) *Metodologías de la enseñanza en artes*. Guayaquil: UArtes ediciones. Pp. 40-49.
- Buitrago, F., Duque, I., (2013). La economía naranja, una oportunidad infinita. Bogota-Colombia: Puntos aparte bookvertising, y el Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-Economía-Naranja-Una-oportunidad-infinita.pdf>
- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior Problemas conceptuales y prácticos. Perfiles Educativos. Vol. 33, núm. Especial, IISUE-UNAM.
- Butler, J. (2001). “Fundamentos contingentes: El feminismo y la cuestión del ‘posmodernismo’”, en Revista de Estudios de Género. La Ventana, núm. 13, vol. II, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, pp. 7-41.

- Cabaluz Ducasse, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas* (1st ed.). Santiago de Chile: Editorial Quimantú.
- Camnitzer, L., Adolfo, A., Cabaluz, F., & Del Valle, D. (2021). *Desembocadura, lugares de convergencia del arte*. (No. 1). Guayaquil.
- Cardona, Alicia y Machado, Marilyn (Ed.) (2018). *Ubuntu: una invitación para comprender la acción política, cultural y ecológica de las resistencias afroandina y afropacífica*. Buenos Aires: CLACSO.
- Cartagena, M. F. (2013). *Arte, educación y transformación social*. In R. Restrepo (Ed.), *El derecho al arte en Ecuador* (1st ed., pp. 107–129). Quito: IAEN.
- Carrillo, A., & Hilgert, B. (2018). *De la Universidad a Nigeria y viceversa: hacia una pedagogía de tránsito*. En *Universidad Latinoamericana y movimientos populares* (pp. 111-163). CLACSO and IIGG.
- _____. (2021). *Pedagogías en países plurales: ¿cómo podría ser un currículo intercultural?* En J. Sánchez Santillán (Ed.), *Arte, Educación, Interculturalidad: Reflexiones desde la práctica artística y docente* (pp. 278-295). Centro de Publicaciones, PUCE.
- Casanova Cardiel, Hugo., Graue Wiechers, Enrique. (2019) *Gobierno y gestión universitaria en la UNAM*. En *Repensando la educación superior en Ecuador, América Latina y El Caribe: a 100 años de la Reforma universitaria de Córdoba*. Quito: Ciespal. Pág. 21 – 40.
- Cervetto, R., & López, M. Á. (2016). *Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina* (1st ed.; R. Cervetto & M. Á. López, eds.). San José de Costa Rica: Fundación Constantini; Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires; TEOR/ética arte + pensamiento.
- Cheung, M., Valero, L. (2020). *Producción musical: investigación en artes y pedagogía*. Guayaquil: UArtes ediciones.
- Ciudades y Gobiernos Locales Unidos (CGLU) y Cultura 21. (2018). *La cultura en los objetivos de desarrollo sostenible: guía práctica para la acción local* Recuperado de: http://www.agenda21culture.net/sites/default/files/culturaods_web_es.pdf
- CONSTITUCION DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR (2008). Recuperado de: https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Corbetta, Silvina. (2021). *Políticas educativas e interculturalidad en América Latina: estado del arte (2015-2020)*. Buenos Aires: UNESCO. IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina.

Cordero, B., Mezzadra, S., Varela, A., Izazusta, I., Álvarez, S., Willers, S., ... Gago, V. (2019). América Latina en movimiento. Migraciones, límites a la movilidad y sus desbordamientos. (1st ed.; B. Cordero, S. Mezzadra, & A. Varela, eds.). Ciudad de México: Tinta Limón- Universidad Autónoma de la Ciudad de México-Traficantes de sueño.

Declaración de Cartagena, Recuperado el 10 de octubre, 2017, de <http://www.unesco.org/ve/documents/DeclaracionCartagenaCres.pdf>

De Souza Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Trilce. Díaz-Polanco, H. (2006). Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia. México D.F.: Siglo XXI Editores.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. Siglo XXI Editores/CREAL.

_____. (2017). Siete hipótesis para una Estética de la Liberación. En: *Siete ensayos de Filosofía de la Liberación*. Editorial Trotta.

Donoso, T. & Velasco, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 17, núm. 1. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171ART5.pdf>

Ellacuría, I. (1999). *Escritos universitarios*. UCA Editores.

_____. (2007). *Filosofía de la realidad histórica*. UCA Editores

Escobar, A. (2005). El "postdesarrollo" como concepto y práctica social. En Daniel Mato (coord.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, pp. 17-31.

Escobar, Arturo (2011): Sustainability: Design for the pluriverse. *Development* N° 54(2), pp. 137–140

Escuela otra hoja de Ruta. (2012). *Giro educativo* (No. s/n).

Estatuto de la Universidad de las Artes. Universidad de las Artes (Guayaquil, 2019).

Fals Borda, O. (1981). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Quinta edición. Bogotá: Carlos Valencia editores.

Federici, Silvia (2013). *Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de sueños.

- Flores, Pilar. (2006). El taller de arte: Una organización compleja. Quito: CD. Trama Ediciones. Disponible: [https://issuu.com/laselecta-cooperativa/docs/66786 taller de arte imprenta ok](https://issuu.com/laselecta-cooperativa/docs/66786_taller_de_arte_imprensa_ok)
- _____ (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). Peripecias N° 110 - 20 de agosto.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Montevideo: Tierra Nueva.
- _____ (2010). Cartas a quien pretende enseñar. In Cartas a quien pretende enseñar (2nd ed.). Retrieved from <http://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2017/06/Paulo-Freire.pdf>
- _____ (2000). Pedagogy of the oppressed. New York: Continuum International Publishing Group
- Giroux, H. (2004). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. (6th ed.). México-Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina S.A.
- Gleason Rodríguez, Miriam., & Rubio, Julio E. (2020). “Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente”, en Revista Educación Vol. 44. Nro. 2. Universidad de Costa Rica: DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40197>
- Goodstein, Rick E., Eric J. Lapin, and Ron C. McCurdy. “The Future of Arts Performance in Higher Education.” College Music Symposium 57 (2017). <https://www.jstor.org/stable/26574471>.
- Gómez, J, (2003). “El aprendizaje experiencial”, documento de trabajo. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología.
- González Rodríguez, Paula. (2022). “La calidad de la Educación Superior en el campo de las Artes y Humanidades”, en Desarrollo y caracterización del posgrado en el campo del conocimiento en Artes y Humanidades y sus procesos de evaluación y acreditación a nivel internacional y en Ecuador. Pág. 21 – 36.
- Grüner, E. (2021). Ese crimen llamado arte. El retorno de la crítica marxista. In Lo sólido en el aire (1st ed., pp. 727–743). Retrieved from <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507094828/eje3-5.pdf>
- Guerrero, P. (2018). LA CHAKANA DEL CORAZONAR Desde las espiritualidades y las sabidurías insurgentes de Abya Yala. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.

- Guilherme Vergara, Luiz. “Curaduría educativa: percepción imaginativa/ conciencia de mirar”, en *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*. Pág. 39 – 43.
- Hanna, Judith Lynne. “Issues in Supporting School Diversity: Academics, Social Relations, and the Arts.” *Anthropology & Education Quarterly* 25, no. 1 (1994): 66–85. <http://www.jstor.org/stable/3195748>.
- Haraway, Donna. (1995). *Ciencia, Cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Hernández, Ibsen. (2018). *Te daré una tunda*. Guayaquil: Universidad de las Artes.
- Herrera, C., & Richard, N. (2015). *Escuelas de Arte, Campo Universitario y Formación Artística* (1st ed.; C. Herrera & N. Richard, eds.). Santiago de Chile: Ediciones Departamento de Artes visuales, Facultad de Artes, Universidad de Chile.
- Hilgert, B., & Carrillo, A. (2018). Repensando la libertad desde la realidad del Sur: una pedagogía universitaria que libere. En: *Educación Superior y Sociedad (IESALC-UNESCO)*, 26, 51-74.
- _____. (2019). Nos fuimos con la Tunda: Interculturalidad y derechos políticos en la educación superior. En *Repensando la educación superior en Ecuador, América Latina y el Caribe: a 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba* (pp. 118-133). Ciespal.
- Hosagrahar, J. (Abril-Junio 2017) La cultura, elemento central de los ODS. El correo de la Unesco. (pp. 12-14) Recuperado el 6 de octubre de 2021 de: <https://es.unesco.org/courier/april-june-2017/cultura-elemento-central-ods>
- Instituto Pichon-Riviere (1985). *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón-Riviere*. Sao Paulo: Ediciones Cinco.
- Jara, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. CEEAL. Recuperado de: http://www.iepala.es/IMG/pdf/CEAAL_Educacion_Popular_y_Cambio_Social_en_AL-Oscar_Jara.pdf
- Jara, O. (2014). La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles. Programa Democracia y Transformación Global; Consejo de Educación de Adultos de América Latina; Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Jiménez, José. *Teoría del Arte*. Editorial Tecnos (Madrid, 2017).
- Lagnado, L. (2016). Parque Lague: notas para espesar una atmósfera. In R. Cervetto & M. Á. López (Eds.), *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América*

Latina (1st ed., pp. 183–189). San José de Costa Rica: Fundación Constantini; Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires; TEOR/ética arte + pensamiento.

Landázuri, A. (2018). “Leer creando. Trabajos de apropiación creativa en la lectura”, en: Gabriela Rivadeneira, A. (Ed.) *Metodologías de la enseñanza en artes*. Guayaquil: UArtes ediciones. Pp. 69-77.

Larrosa, J. (2003). “Experiencia y pasión”, en: *Entre lenguas, lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes. Pp. 165-178.

Leff, E. (2006). Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes. Ponencia presentada en I Congreso internacional interdisciplinar de participación, animación e intervención socioeducativa en Barcelona. Recuperado de http://mapama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2006_01eleff_tcm7-53048.pdf

LEY ORGANICA DE EDUCACION SUPERIOR, LOES Ley 0 Registro Oficial Suplemento 298 de 12-oct-2010.

London, S., & Formichella, M. M. (2006). El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la Educación. *Economía y Sociedad*, 11(17), 17–32.

Martí Pérez, J. (1999). *La tradición evocada: folklore y folklorismo*. Universidad de Cantabria.

Martinell, A. (coord.) et al. (2020). *Cultura y Desarrollo Sostenible. Aportaciones al debate sobre la dimensión cultural de la Agenda 2030*. Madrid: REDS.

Marxuach, M. (2016). Una escuela de arte hoy: tejiendo la textura que soporta la frase. Encender algo desde una isla en el Caribe. In R. Cervetto & M. Á. López (Eds.), *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina* (1st ed., pp. 91–101). San José de Costa Rica: Fundación Constantini; Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires; TEOR/ética arte + pensamiento.

Menéndez, E., & Cevallos, D. C. (2017). EL VÍNCULO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CON EL CAMBIO DE LA MATRIZ PRODUCTIVA EN EL ECUADOR. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 5(3).

Mezzadra, S. (2005). *Derecho de fuga. Migraciones, ciudadanía y globalización*. (1st ed.). Madrid: Traficantes de sueños-Tinta Limón.

Mezzadra, S., & Neilson, B. (2017). *La frontera como método. O la multiplicación del trabajo*. (1st ed.). Madrid: Traficantes de sueños.

Ministerio de Cultura del Ecuador (2013). *Universidad de las Artes. Proyecto emblemático de la revolución cultural*. (1st ed.). Quito: Ministerio de Cultura del Ecuador.

Morata, Txus (2014). "Pedagogía Social Comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral". Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa, 57, p. 13 – 32.

Moraes, María Cándida., de la Torres, Saturdino. (2002). "Sentipensar bajo una mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación", en Creatividad y Sociedad. Nro. 2. Pág. 41 – 56.

Morín, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.

_____ (2010). Elogio de la metamorfosis. París: Le Monde.

Mörsch, C., & Seefranz, C. (2016). Fuera del cantinho. Arte y educación en la 24 va Bienal de Sao Paulo (1998). In R. Cervetto & M. Á. López (Eds.), *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina* (1st ed., pp. 45–62). San José de Costa Rica: Fundación Constantini; Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires; TEOR/ética arte + pensamiento.

Múnevar, D. & Villaseñor, M. (2005). Transversalidad de género. Una estrategia para el uso político-educativo de sus saberes. Revista de Estudios de Género. La ventana, núm. 21, 2005, pp. 44-68. Universidad de Guadalajara, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88402102>

Naciones Unidas, C. S. (2010). La Agenda de Seúl : Objetivos para el desarrollo de la educación artística. 1 – 11.

Najmanovich, D. (2009). Epistemología y Nuevos Paradigmas en Educación. Educar y aprender en la sociedad-red.

Novo, M. (2017). La educación ambiental, bases éticas, conceptuales y metodológicas. Madrid: Editorial Universitas.

Ormaza, Juan. (2018). "Preconcepto y creatividad en la educación artística", en: Gabriela Rivadeneira (Ed.) *Metodologías de la enseñanza en artes*. Guayaquil: UArtes ediciones. Pp. 50-67.

Palomar, C. (2005). La política de género en la educación superior. Revista de Estudios de Género. La ventana, núm. 21, pp. 7-43. Universidad de Guadalajara, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88402101>

Parrado Castañeda, Á. M., & Trujillo Quintero, H. F. (2015). Universidad y sostenibilidad: una aproximación teórica para su implementación. *AD-minister*, (26), 149-163.

Pérez Gómez, A. (2012). Educarse en la era digital. Madrid: Ediciones Morata.

- Precarias a la deriva (2004). *A la deriva por los circuitos de la precariedad femenina*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Pulido, G. (2008). "El aula de Camnitzer", en: *Revista Incubo* nº3, Incubo. Santiago: Metales Pesados.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del Poder, eurocentrismo y América Latina. En E. L. (compilador), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (págs. 142- 386). Buenos Aires: CLACSO.
- _____ (2015). "Bien Vivir": entre el " desarrollo" y la Des/Colonialidad del poder. *Horizontes Sociológicos*, (1), 25-38. Recuperado de: <http://aass.org.elsevier.com/ojs/index.php/hs/article/view/55>
- REGLAMENTO GENERAL A LA LEY ORGANICA DE CULTURA. (2017). Decreto Ejecutivo 1428 Registro Oficial Suplemento 8 de 06-jun-2017. Recuperado de: https://www.presidencia.gob.ec/wp-content/uploads/2017/08/a2_REGLAMENTO_GENERAL_A_LA_LEY_ORGANICA_DE_CULTURA_julio_2017.pdf
- Rincón García, John Jairo. (2012). "Territorio, territorialidad y multiterritorialidad: aproximaciones conceptuales".
- Rodríguez, I. (1998). Hegemonía y dominio: subalternidad, un significado flotante. En: Castro-Gómez, S. y Mendieta E. (Coords.) *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. San Francisco/Miguel Ángel Porrúa.
- Rogoff, I. (2008). Turning. *E-Flux*, 00, 1–10. Retrieved from <https://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/>
- Rolling, J.H. "A Paradigm Analysis of Arts-Based Research and Implications for Education." *Studies in Art Education* 51, no. 2 (2010): 102–14. <http://www.jstor.org/stable/40650456>.
- Sánchez de Serdio Martín, A. (2010). Arte y educación: diálogos y antagonismos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 43–60. <https://doi.org/10.35362/rie520575>
- Santos, Boaventura de Sousa. (2021). *Decolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. 1ª ed. Buenos Aires: CLACSO.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 Toda una Vida*. Quito-Ecuador: SENPLADES.
- Sempertegui, F. (2022) "Presentación", en: Ana Rivadeneira (Ed.). *50 años*. Facultad de Artes. Universidad Central del Ecuador. Quito-Editorial Universitaria.

- SENESCYT & Herdoíza, M. (2015). Construyendo igualdad en la educación superior. Fundamentos y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente. Primera edición. Quito: senescyt/Unesco.
- Skippington, P. "The Arts as Creative Community Powerhouse." In *Harnessing the Bohemian: Artists as Innovation Partners in Rural and Remote Communities*, 253–76. ANU Press, 2016. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1q1crpj.17>.
- Toledo, V. M. (2016). "Las luchas territoriales anuncian un cambio civilizatorio". *La Jornada. Ciudad de México, México.* Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2016/10/11/opinion/018a1pol>
- Toro, B. y Boff, L. (2009) SABER CUIDAR: EL NUEVO PARADIGMA ETICO DE LA NUEVA CIVILIZACION Elementos conceptuales para una conversación.
- UNESCO. (2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. 29. Retrieved from [http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825Hoja de Ruta para la E ducaci%F3n Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEducaci%F3n%2B Art%EDstica.pdf](http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825Hoja_de_Ruta_para_la_Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf)
- _____ (2010). Políticas para la creatividad. Guía para el desarrollo de las industrias culturales y creativas. Argentina: UNESCO. Recuperado de: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/images/UNESCO_Cultural andCreativeIndustriesguide_01.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/images/UNESCO_Cultural_and_Creative_Industries_guide_01.pdf)
- _____ (2013). Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo, resumen analítico para Ecuador. Recuperado de: https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/cdis/resumen_analitico_ecuador_0_1.pdf
- United Nations. (2016, October). Habitat III. United Nations Conference on Housing and Sustainable Urban Development. Quito. Recuperado de: <https://habitat3.org/wp-content/uploads/Habitat-III-the-conference.pdf>
- Universidad de las Artes. (enero de 2019). Estatuto de la Universidad de las Artes.
- Universidad de las Artes: Proyecto emblemático de la Revolución cultural. Ministerio de Cultura 2013.
- Vallejos, Fredy (2018). "Procesos creativos a través de las TICS aplicadas a las artes sonoras y musicales", en: Gabriela Rivadeneira (Ed.) *Metodologías de la enseñanza en artes*. Guayaquil: UArtes ediciones. Pp. 117-137.

- Varela, A. (2018). "Capitalismo caníbal: migraciones, violencia y necropolítica en Mesoamérica", en: Blanca Cordero, Sandro Mezzadra y Amarela Varela (Coords.) *América Latina en Movimiento. Migraciones, límites a la modernidad y sus desbordamientos*. México: UACM, Tinta Limón, Traficantes de Sueños.
- Vercoutère Quinche, T. (2013). Pensar el derecho al arte desde los pueblos y nacionalidades del Ecuador. In R. Restrepo (Ed.), *El derecho al arte en Ecuador* (1st ed., pp. 53–70). Quito: IAEN.
- Walsh, C. (2009). "Interculturalidad crítica y educación intercultural". Ponencia presentada en el Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural". La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Winans, Amy E. "Cultivating Critical Emotional Literacy: Cognitive and Contemplative Approaches to Engaging Difference." *College English* 75, no. 2 (2012): 150–70. <http://www.jstor.org/stable/24238137>.
- Zubiri, X. (1998) *Inteligencia sintiente. Inteligencia y realidad*. Madrid: Alianza Editorial.