

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
MATRIZ**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**TESIS PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
MAGISTER EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

***“POLÍTICAS PARA LA INVESTIGACIÓN-CREACIÓN ARTÍSTICA
EN EL TALLER DE ARTES VISUALES”***

LIC. GONZALO ALFREDO JARAMILLO MORÁN

DIRECTOR: MTR. ALFREDO BREILH

QUITO – Marzo – 2013

Dedicada
a mis hijos Bernardo y Tomás

AGRADECIMIENTOS

A la Sra. Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación Dra. Myriam Aguirre, quien con calidez y profesionalismo ha sido fuente de motivación para el cierre de esta etapa de mi vida.

A mi Director de Tesis, Mtr. Alfredo Breilh, por su amistad y sabiduría, gracias a lo cual este trabajo de investigación ha logrado concretarse.

A mi compañera Lorena y a mi familia por su compañía y respaldo incondicional.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. ORIGEN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA HASTA LLEGAR AL CONTEXTO UNIVERSITARIO	3
1.1 Antecedentes	3
1.2 La educación del arte en la Edad Media	4
1.3 Sobre los tratados de arte	6
1.4 Del Renacimiento al Romanticismo	10
1.5 La Bauhaus y sus fundamentos pedagógicos	14
1.6 Black Mountain College, NC, un experimento pedagógico	18
1.7 Joseph Beuys y la Universidad Libre Internacional	21
1.8 Recorrido histórico de la educación artística en el Ecuador	24
2. EL TALLER DE ARTE COMO DISPOSITIVO GENERADOR DE CONOCIMIENTO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO	48
2.1 Modelos o Paradigmas en las Prácticas Educativas Artísticas a Nivel Superior	48
2.2 El Taller en el ámbito Universitario	53
2.3 El Taller de Artes Visuales de la CAV, a manera de un estudio de caso.....	63
2.4 Hacia un concepto del Taller de Artes Visuales	66
3. EL CONOCIMIENTO, LA INVESTIGACIÓN-CREACIÓN Y LAS METODOLOGÍAS EN LA FORMACIÓN ARTÍSTICA UNIVERSITARIA	68
3.1 Coordinadas Generales de la época actual	68
3.2 Conocimiento, Arte y Universidad	71
3.3 Investigación-creación, Arte y Universidad	77
3.4 Metodologías, Arte y Universidad	85
CONCLUSIONES	88
POLÍTICAS PARA LA INVESTIGACIÓN-CREACIÓN ARTÍSTICA EN EL TALLER DE ARTES VISUALES	88
BIBLIOGRAFÍA	90
ANEXOS (Carpeta adjunta)	

INTRODUCCIÓN

Los modelos o paradigmas que rigen la formación universitaria, específicamente en las artes, no son estructuras claras ni definidas, de hecho son patrones provenientes de aquellas líneas de trabajo o estudio que históricamente han logrado trascender a través de los tiempos, y las escuelas, carreras o facultades de arte, lo han incorporado a su plan de estudios, realizando cambios, adaptaciones o fusiones de unos con otros, e intentando crear correspondencia con las ciencias blandas y duras.

Sea cual sea el modelo, las y los estudiantes-artistas, en los centros de formación artística, en los primeros años adquieren los medios necesarios para ir configurando un lenguaje artístico que en los años posteriores desemboca en la producción artística personal, esta producción artística se desarrolla en los espacios de taller, ya sean estos lugares de producción de tipo práctico, teórico – práctico, u otro.

Este trabajo de investigación está dirigido a la realización de una *propuesta actualizada de políticas investigativo-creativas para el taller de artes visuales en el contexto universitario, que responda a las necesidades y demandas del campo de las artes visuales y de la sociedad, desde un lugar como el nuestro*. Para lo cual es necesario conocer brevemente el desarrollo histórico a nivel mundial y local de los espacios formativos artísticos más relevantes e influyentes, así como algunos de sus procedimientos internos en el taller de artes visuales, para la construcción del conocimiento en el campo de las artes.

La investigación-creación artística es un dispositivo y elemento substancial para la producción material dentro del campo de estudio de las artes visuales, sin embargo hasta el día de hoy, frente a la investigación tradicional dominante propia de la ciencia, la indagación-creación a través de las prácticas artísticas no es valorada o reconocida como forma legítima de producción y generación de conocimiento.

Por tanto, el planteamiento central en este trabajo investigativo, *es el reconocimiento de que la convergencia entre los procesos de aprendizaje y los procedimientos investigativos-creativos en el contexto artístico universitario, son productores y*

generadores legítimos de conocimiento, o como diría Gadamer, mediadores de verdad, aportando y enriqueciendo en el ámbito cultural. Si bien este planteamiento comprende todo el quehacer en las prácticas formativas artísticas, se considera al taller de artes visuales, como el lugar propicio para que el encuentro, entre aprendizaje e investigación-creación se dé.

1. ORIGEN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA HASTA LLEGAR AL CONTEXTO UNIVERSITARIO

1.1 Antecedentes

En occidente es el mundo griego el lugar donde se dan los primeros pasos para la enseñanza de las artes, sin embargo, la formación artística dentro del contexto universitario es historia reciente.

Actualmente los programas de arte en las universidades de manera general no han logrado su consolidación, ya sea porque muchos de los centros de formación artística son herederos de las estructuras planteadas por las Escuelas o Academias de Bellas Artes, por un lado, o por la presión para adaptarse dentro de las normativas académicas; a esto se puede sumar las distintas tendencias ideológicas o políticas del momento, y no se puede olvidar tampoco la común circunstancia del manejo administrativo de la educación que busca en los programas de educación empresas económicamente viables, dejando en segundo plano lo académico, perdiendo muchas de las singularidades que viabilizan la interrelación con el arte.

Ya sea desde la tradición o desde la idea de progreso se han planteado modelos educativos para el arte poco claros, que han devenido en la actualidad en programas que no han sabido asumir su responsabilidad con la época y responder a las demandas de sus respectivos contextos. Tampoco los programas académicos a nivel superior para el arte, han logrado incorporar con claridad, coherencia y creatividad, las críticas proveniente del pensamiento de hace más de un siglo, sobre aspectos importantes de las prácticas artísticas como son los temas de autoría, originalidad y contemporaneidad.

Con estos antecedentes para comprender mejor la relación actual entre arte y universidad es necesario realizar unas breves precisiones de cómo se han suscitado algunos procesos de la enseñanza-aprendizaje del arte, abordando con mayor atención aquellos referentes que a consideración del autor de esta investigación, aportan al trabajo presente.

1.2 La educación del arte en la Edad Media

Se podría decir que el apareamiento del taller como espacio de formación artística en occidente se inicia en la edad media dentro de las denominadas escuelas monásticas “La escuela monástica era la única institución educativa que operaba a principios de la Edad Media, ... ” (Efland, 2002: 44), y el mismo autor, más adelante, dice: “ ... algunos monasterios habían comenzado a desarrollar sofisticados talleres que merecen el nombre de escuelas de arte monásticas.” (Efland, 2002: 45). Claro está, que estos centros formativos estaban dirigidos a los monjes, recibiendo excepcionalmente a jóvenes, que en su mayoría procedían de familias nobles.

Más adelante, hacia el Renacimiento, al no haber escuelas de dibujo ni un sistema de educación en arte generalizado, y al ser consideradas las manifestaciones artísticas oficios manuales, que buscan la perfección técnica, son los talleres profesionales de pintores como los de los italianos Cennino Cennini (1360-1437), los encargados de dar la formación artística. Nikolaus Pevsner, en referencia al ingreso en este tipo de talleres, dice:

A la edad de doce años o más, un chico podía entrar en el taller de un pintor como aprendiz y de dos a seis años aprendía todo lo necesario, desde moler el color hasta preparar los fondos para dibujar y pintar. Al mismo tiempo se esperaba que hiciera todo tipo de servicios para la casa de sus maestros. Tras concluir su aprendizaje podía pasar a ser oficial y después, una vez que pasaran varios años, obtener su certificado de maestro de la compañía local de pintores o la compañía a la que los pintores pertenecieran y podía instalarse como pintor independiente. (Pevsner, 1982: 37)

Esta formación, que estaba dirigida al desarrollo de las habilidades manuales que se daba en los talleres de los pintores o en los gremios artesanales, es a lo que desde ese entonces se denomina las *artes mecánicas*, las mismas que no hacían distinción entre artistas y artesanos. Arthur Efland, en relación a la enseñanza del arte en los talleres dice:

El taller estaba organizado siguiendo una jerarquía en la que el maestro supervisaba la labor de sus asistentes, los cuales, a su vez, supervisaban la de los aprendices. La enseñanza se realizaba a través de la imitación del maestro o de los asistentes, y el resultado se juzgaba en términos de la exactitud de la imitación. Tal como vimos antes, el sistema no estaba pensado para estimular la originalidad artística sino más bien para asegurar la transmisión de un alto nivel de calidad artesanal, y en este sentido cumplía muy bien su función. (Efland, 2002: 48)

En contraposición a las *artes mecánicas*, que consistían en procedimientos manuales, estaban las *artes liberales*, (que viene del latín, *líber* cuyo significado es libres), son ramas del conocimiento cuyo origen se remonta a los griegos y han llegado hasta nuestros días, siendo la edad media la etapa de su más destacado desarrollo en el contexto de las universidades, ya que estas instituciones educativas hacían su aparición en esos momentos, con la estructura de profesorado, estudiantes y los respectivos grados académicos.

Las artes liberales en la edad media se dividían en artes sermocinales¹ o estudios de la lengua, que comprendían: gramática (ciencia del lenguaje), retórica (ciencia de la oratoria), dialéctica (ciencia de la lógica) y las artes reales o *pshicae*, también denominadas disciplinas matemático – físicas: aritmética, geometría, astronomía y música.

En uno de los cuadros del pintor italiano Giovanni Dal Ponte (1385 – 1437) , se puede apreciar la representación de las siete artes liberales (figura 1), que las encontramos en el siguiente orden: de izquierda a derecha, en primer lugar se encuentra Donato o Prisciano detrás de la gramática que lleva dos niños, luego está la dialéctica sosteniendo la rama de olivo y el escorpión siendo acompañada a sus espaldas por Aristóteles, a continuación está la retórica que lleva el rollo y es escoltada por Cicerón. En el centro está la astronomía, quién tiene a sus pies a Tolomeo y está portando la esfera celeste, luego la geometría con una escuadra y compás, de la mano de Euclides, más adelante está la Aritmética quién sostiene una tabla de cálculo y es acompañada por Pitágoras.

¹ (Del lat. *sermocināre*, platicar, conversar). Perteneciente o relativo a la oración o modo de decir en público. Extraído el 3 de diciembre de 2011, de <http://buscon.rae.es/draeI/>

Al final se encuentra la música sosteniendo el órgano y es acompañada por su inventor Tubalcaín.

Figura 1. PONTE, Giovanni Dal. Título: “Las 7 artes liberales. Cronología: Hacia 1435. Técnica: Temple. Soporte: Tabla. Medidas: 56 cm x 155. Escuela italiana. Tema: Alegoría.



Fuente:

http://cvc.cervantes.es/artes/museoprado/citas_claroscuro/italianos_xiv_xv/galeria_italianos_xiv_xv.htm

1.3 Sobre los tratados de arte

A lo largo de la historia, se han escrito varios textos que hacen referencia sobre los fundamentos teóricos de las prácticas artísticas, pero es en el siglo XIV y XV, en Italia y Alemania, cuando se desarrollan algunos tratados importantes que marcan los principios básicos de algunas disciplinas artísticas, como el dibujo, la pintura, la escultura, la arquitectura.

En estos tratados se indaga sobre el origen y dominios del campo de conocimiento de estas disciplinas artísticas, se las define y se reflexiona sobre sus particularidades. También se pueden ver propuestas metodológicas para el aprendizaje de las artes. Por tanto la importancia de dichos tratados, en primera instancia radica en la visibilización de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes, que pasan de un sistema de educación que concibe el arte como artesanía a un sistema en el que hay que desarrollar el conocimiento más que la habilidad manual.

También en estos tratados queda de manifiesto el compromiso con el desarrollo del conocimiento en el campo del arte, así como, la fundamentación del discurso de libertad

del oficio considerado como parte del proceso mental del artista. Estas bases y lineamientos en dichos tratados, han influenciado a otros autores e incluso en las épocas actuales son materia de referencia en cuanto a procesos formativos artísticos se refiere.

El *Tratado de Arte* de Cennino Cennini, publicado a finales del siglo XIV en Italia, siendo la copia más antigua que se conoce, fechada en 1437, se convirtió en un referente para la formación artística, y fue muy difundido y utilizado entre los gremios y artistas medievales. Este texto es como un manual o recetario en el cual se dan indicaciones de cómo preparar las telas o moler los pigmentos para la obtención de los colores, etc., por ejemplo en relación al dibujo, Cennino señala lo siguiente:

Empieza entonces a dibujar con cuidado las cosas más agradables que se te ocurran: así irás acostumbrando a tu mano a mover el estilo sobre la superficie de la tablilla, sin apenas ver al principio lo que haces, marcando los trazos poco a poco y volviendo varias veces sobre ellos para crear sombras. Si en los extremos quieres hacerlas más oscuras, insiste más en ellos; por el contrario, en los relieves no insistas mucho. El timón y la guía de esta técnica son la luz del sol, la luz de tu ojo y tu mano; pues la razón nada puede hacer sin la ayuda de estas tres cosas. Sin embargo conviene que cuando dibujes la luz sea suave, y el sol te ilumine por la izquierda: y con esta precaución empieza a ejercitarte en el dibujo, tratando un poco cada día para que no te fatigues ni te enovies. (Gómez, 1995: 565)

Della pittura (1436), es otro de los tratados importantes, del Arquitecto Italiano Leon Battista Alberti (1404-1472), en el cual, junto a otros escritos fundamentales suyos como *De statua* (1463), y *De re aedificatoria* teoriza sobre la sistematización del arte, de lo que puede llamarse el temprano renacimiento. En cuanto a la pintura observa lo siguiente:

La pintura la dividimos en tres partes, y esta división la sacamos de la misma naturaleza: pues siendo el fin de aquella representarnos las cosas del modo que se ven, hemos reflexionado las diferentes maneras con que llegan a nuestra vista los objetos. Primeramente cuando medimos una cosa, advertimos que aquello ocupa cierto espacio; el pintor circunscribirá el

espacio éste, a lo cual llamaré propiamente contorno. En segundo lugar a la acción de ver consideramos el modo con que se juntan las diversas superficies de la cosa vista unas con otras: y dibujando el pintor esta unión de superficie cada una en su lugar, podrá llamarlo composición. Últimamente al tiempo de mirar discernimos con toda distinción todos los colores de las superficies; y como la representación de estos en la pintura tiene tantas diferencias por causa de la luz, por esta razón llamaremos a esto adumbración. De modo que la perfección de la pintura consiste en el contorno, en la composición, y en la adumbración o claroscuro. (Gómez, 1965: 562)

En 1528 se publicó en alemán el *Tratado sobre las proporciones del cuerpo humano* del pintor, dibujante gráfico y teórico, Alberto Durero, (1471-1528) en el cual plantea algunos aspectos reivindicatorios que hasta ese momento no habían sido reconocidos como la capacidad creadora de los artistas, y que nunca había sido defendida por la teoría del arte, como se puede apreciar en las siguientes palabras:

No hay nada de sorprendente en que un maestro observe diferencias de todas clases que podría realizar si tuviera tiempo suficiente, pero a las que debe renunciar. Por que son innumerables las ideas que vienen a los artistas, y su mente está llena de figuras que le sería posible realizar. Por esto, si le fuera concedido vivir cientos de años a un hombre hábil en la práctica de este arte y naturalmente predispuesto, podría, gracias al poder que Dios da al hombre, dibujar y realizar todos los días nuevas figuras humanas o de otras criaturas y hacer lo que nunca se había visto antes y lo que nadie ha pensado todavía. Pues Dios concede un gran poder al verdadero artista en este campo y en otros. Aunque se haya tratado mucho de diferencias, sin embargo se sabe bien que todas las cosas que un hombre puede hacer se diferencian unas de otras en sí mismas, por lo que no puede existir artista tan capaz que consiga hacer dos cosas parecidas hasta el punto de que no puedan distinguirse una de otra. Pues ninguna de nuestras obras es perfecta y exactamente igual a otra. (Gómez, 1995: 568)

El pintor, arquitecto y escritor italiano, Jorge Vasari (1511-1574), es muy reconocido sobre todo como biógrafo de artistas renacentistas: *Vidas de grandes artistas*, publicado

en 1550, en donde deja testimonio de la manera de ser y da cuenta de la forma de trabajar de artistas como Cimabue (1240-1300), Giotto (1276-1336), Donatello (1383-1476), Botticelli (1447-1510), Miguel Angel Buonarroti (1474-1563), Rafael (1483-1510), y Leonardo de Vinci (1452-1527), que de alguna manera es el referente del artista de esa época, de quién Vasari se expresa así:

Nunca existió hombre con más temperamento de artista. Hallaba un goce infinito en la contemplación de la Naturaleza, que él sabía captar en sus infinitos aspectos de mil maneras. (Vasari, 1976: 68)

Y más adelante el autor de este tratado continuando en el mismo capítulo, insiste en el espíritu dinámico e inquieto del artista, señalando sobre Leonardo lo siguiente:

Estaba tan interesado en las más diversas cosas, que saltaba de una a otra. Lo mismo se entretenía largo tiempo en preparar sus colores con aceites, hierbas y tierra, que en hacer disecciones de animales y pruebas anatómicas o en construir varios aparatos para el vuelo del hombre. Estos estudios del vuelo de las aves excitaron su mente en largos períodos durante toda su vida. (Vasari, 1976: 82)

Leonardo Da Vinci, por sus muchos intereses y grandes capacidades ejercía de pintor, dibujante, escultor, arquitecto, músico, investigador e ingeniero, al tener tantas inquietudes, algunos de sus proyectos no llegaron a concluirse, tal es el caso del *Tratado de Pintura*, en el que pone de manifiesto la relación entre arte-ciencia, característica fundamental del Renacimiento Clásico, en procura de la perfección universal del hombre. También en su obra pone énfasis en la observación de la naturaleza, la experiencia y el experimento, como se aprecia en el siguiente párrafo:

El joven ha de aprender, en primer lugar, perspectiva, y más tarde, las medidas de cualesquiera cuerpos. Luego, y de la mano de un buen maestro, avezarse en los miembros primorosos. Después [ha de acudir a] la naturaleza para confirmar las razones de lo aprendido. Observará luego, y por un tiempo, las obras de distintos maestros. Y habrá, en fin, de habituarse a poner en práctica su arte. (Da Vinci, 1980: 351)

1.4 Del Renacimiento al Romanticismo

El Renacimiento es un momento de grandes cambios en la historia cultural de occidente, en el cual se regresa la mirada al mundo clásico y al ser humano, esta actitud se ve reflejada en la famosa frase del filósofo griego Protágoras (480-410 a. J. C.) que decía “El hombre es la medida de todas las cosas” (Runes, 1969: 313), sin embargo no se puede desvincular a este período del que le antecede, como lo señala el historiador del arte, Arnold Hauser:

Nuestra concepción del mundo, naturalista y científica, es, en lo esencial, una creación del Renacimiento; pero el impulso hacia la nueva orientación en la que tiene su origen la concepción que ahora surge lo dio el nominalismo de la Edad Media. El interés por la individualidad, la investigación de las leyes naturales, el sentido de fidelidad a la naturaleza en el arte y en la literatura no comienzan en modo alguno con el Renacimiento. (Hauser, vol. 1, 1985: 333)

Entre otras particularidades, en esta época empieza a visibilizarse la figura del artista, como protagonista cultural, dejando atrás la imagen de artesano, demostrando sus capacidades intelectuales y creativas, en las disciplinas del saber, que en ese momento han llegado a constituir las artes liberales, como son: la elocuencia, la poesía, la música, la pintura, la arquitectura, la escultura y el grabado. Por lo que a varios de ellos se los ha dado el calificativo de *hombres universales*, tal es el caso de los artistas italianos: Leonardo Da Vinci, Miguel Ángel, Rafael, Donatello.

Al ser estos artistas los que encarnaban el espíritu e ideales de la época, la formación que proporcionaban los gremios y talleres se vio afectada. Por lo cual fue necesario dejar de lado las agrupaciones informales y los círculos artísticos.

En consecuencia, la educación artística en el Renacimiento requería un planteamiento educativo que estuviera más con la idea de genio. Resultado de ello fueron las academias, donde los profesores y los alumnos podían desarrollar y compartir el conocimiento de la teoría y la filosofía de la práctica artística, basada en la búsqueda del saber artístico universal. (Efland, 2002: 55)

El dibujo que hasta esa época había estado relegado o no se le otorgaba la valoración debida, pasa a tener un rol protagónico y fundamental en la creación de las academias de arte en el Clasicismo Renacentista y Manierismo, ya que era la disciplina considerada como elemento indispensable para el dominio de la pintura.

El lugar donde Platón (427–347 aC) conversaba con sus discípulos en sus últimos años de vida, eran los jardines de Academos, en la misma Atenas a este grupo organizado se le denominó Academia, término que incluso con el tiempo se lo ha aplicado a la Escuela de Platón en un sentido más amplio. El término de Academia, vuelve a aparecer en el siglo XV, cuando Marsilio Ficino (1433–1499), funda la Academia Platónica en Florencia, que si bien estaba dirigida al estudio del platonismo tuvo gran influencia en las artes.

Las academias se constituyen en un sistema innovador de enseñanza en ese momento, teniendo como responsabilidad el fomento de las capacidades técnicas y saberes específicos, que repercutirán en la reputación de los artistas, ubicándose en el campo de las artes liberales. Esta transformación queda registrada en los diferentes tratados donde se puede ver a la pintura, la escultura y la arquitectura como artes del *disegno*, disciplinas que eran vistas como artes menores, para luego ser partes de las artes liberales. La relación entre las artes liberales y el dibujo, visto desde un quehacer intelectual, se da gracias al nexo con las matemáticas en la geometría, la perspectiva y la poesía, ya que originalmente las artes del *disegno* no eran parte de las siete artes liberales ni tampoco de las artes mecánicas.

En el año de 1562, Giorgio Vasari crea la Academia de Dibujo de Florencia, que es la primera institución dedicada propiamente al arte.

La iniciativa de crear la academia vino espoleada por el sentimiento de que la época de grandeza estaba tocando a su fin, y que el tiempo de los grandes maestros y de los grandes descubrimientos se iba igual como había venido. Leonardo y Rafael habían muerto, y Miguel Ángel era un hombre viejo que había realizado ya sus grandes obras. Vasari intentaba desvelar las reglas del arte sobre la base de los descubrimientos realizados por esos gigantes. Tales reglas procedían pues del arte mismo más que de la naturaleza, como sucedía

antes, con lo que el arte pasaba a construir su propia disciplina a partir de métodos ya establecidos de experimentación y enseñanza. (Enfland, 1982: 60)

La Academia De San Luca, fundada por Muriano de Brescia en el año de 1577 en Roma y reactivada en 1593 por Frederico Zuccari (1540-1609), estaba integrada por pintores, escultores y arquitectos. En un principio se establecieron reuniones periódicas para que los académicos expusiesen sobre determinados temas a ser debatidos, contando con la presencia de los estudiantes.

Este tipo de actividades tenían como objetivo demostrar la importancia de la teoría en las prácticas artísticas y fomentar el desarrollo intelectual. Si bien, la enseñanza era la actividad por la cual se compartían saberes y experiencias, también se entendía que su accionar implicaba aprendizaje.

En Bolonia, Italia, en el año de 1580, los Carraci, que eran una familia de pintores, crearon la academia de los progresistas, que era una institución de carácter privado, la misma que tuvo una fuerte influencia en la evolución del manierismo al barroco. “Los Carraci destacaban por el eclecticismo de su teoría educativa” (Enfland, 1982: 60)

Bajo los modelos de las academias italianas y con la finalidad de articular los conocimientos teóricos y prácticos en una enseñanza racional del arte, se crea La Real Academia de Pintura y Escultura de Francia, dirigida por Jean-Baptiste Colbert (1619-1683) en un principio y más tarde por Charles Lebrun (1619-1690). Fundada en el año de 1648, entre otros propósitos velaba por la enseñanza y la calidad de estas artes, desde una postura rígida y jerárquica.

En esta institución que estaba al servicio del poder político y era financiada por el rey, se tenía especial interés por la antigüedad, se privilegian los temas mitológicos, y se estudiaban las obras del pasado, con gran apego y obediencia a las reglas establecidas.

El absolutismo había conseguido vencer precisamente esa independencia del artista individual por la que, hacia menos de 100 años, se habían fundado las primeras academias. Mientras que en apariencia se combatía la concepción

medieval del gremio, el hecho es que ésta fue sustituida por un sistema que dejaba menos libertad y decisión real al pintor o escultor de la que había disfrutado bajo la dirección del gremio, e infinitamente menos de la que había tenido amparado bajo el sistema de privilegios de los reyes franceses. No hay nada que ilustre con mayor fuerza los grandes cambios históricos que habían tenido lugar entre el siglo XVI y el *siècle de Louis XIV*. (Pevsner, 1982: 70)

En estas circunstancias las bellas artes o arte académico, también denominadas artes mayores o arte puro, marcan una distancia tajante con las artes aplicadas, que son consideradas artes menores. Las bellas artes están relacionadas con el sentido de la vista y el oído, como la arquitectura, escultura, pintura, literatura (declamación – poesía), danza, música (teatro). En cambio las artes aplicadas dependen de los sentidos del gusto, olfato, tacto, como la taracea, mayólica, cerámica, etc.

La academia se configuró en un espacio de carácter exclusivo y elitista, los saberes impartidos se consideraban fundamentales para la práctica del arte, en función de la profesionalización del estudiante, y así, por ejemplo: “El curso del natural se consideró pieza central del programa educativo y, por tanto, se declaró monopolio de la academia. No se permitiría en ninguna parte, fuera de la academia, el dibujo del natural.” (Pevsner, 1982: 70)

En los talleres, la enseñanza estaba a cargo de artistas, quienes desde un orden jerárquico, eran los encargados de la transmisión de sus conocimientos, influenciando directamente a los estudiantes.

El programa de la Academia estaba dividido en una clase de nivel superior y otra de nivel inferior. Los estudiantes de nivel inferior debían copiar los dibujos de los profesores, mientras que los de nivel superior dibujaban directamente a partir del modelo. Había un nivel intermedio que consistía en que los estudiantes dibujaran a partir de moldes de yeso, aunque no está claro si ello formaba parte del curso superior o inferior. La progresión de dibujar primero a partir de dibujos, luego a partir de moldes y finalmente a partir de modelos sería vista como el corazón y la esencia del método desde finales del siglo XVII hasta finales del siglo XIX. (Enfland, 2002: 65)

A través de la academia se canalizaban encargos o comisiones de obras, que las realizaban los estudiantes de los niveles superiores, también se organizaban exposiciones, concursos, premios; todo esto tenía como finalidad que los estudiantes que iban despuntando poco a poco se vayan convirtiendo en artistas reconocidos en función del modelo de artista que se propiciaba desde el poder, así como el control de la escena artística de la época.

1.5 La Bauhaus y sus fundamentos pedagógicos

En abril de 1919, en la ciudad de Weimar, Alemania, el arquitecto y teórico alemán, Walter Gropius (1883-1969), fue nombrado director de La Bauhaus estatal de Weimar, flamante institución que a manera de subtítulo hacía referencia a la “Unión de las antiguas Escuelas Superior de Arte del Gran Ducado y Escuela de Artes y Oficios” (Droste, 1993: 17)

Bauhaus, significa *Casa de la Construcción*, y es el término *Construcción* el que encarnaría los ideales, tanto simbólicos como reales, de este nuevo espacio académico creado para la enseñanza del arte – diseño – arquitectura.

Construir se convirtió para Gropius – siguiendo las ideas del Consejo – en actividad social, intelectual y simbólica. Reconcilió los hasta entonces independientes oficios y especialidades, y los unió en el trabajo común: la construcción allana diferencias de condición y acerca a los artistas al pueblo. (Droste, 1993: 19)

Parece ser que las situaciones sociales específicas del momento, que estaba viviendo la humanidad dejando atrás un mundo monárquico y feudal, el término de una guerra, para vivir la revolución industrial, la reproducción en serie y el auge de la maquinaria, eran circunstancias propicias para que un perceptivo y entusiasta Gropius logre canalizar los intereses del estado Alemán, así como reunir un grupo selecto de artistas y arquitectos, logrando poner en práctica lineamientos que rompían con las prácticas tradicionales de la enseñanza del arte, como reza en una parte del manifiesto escrito por el propio Gropius en abril de 1919:

Las antiguas escuelas de arte eran incapaces de producir esta unidad. ¿Pero cómo hubieran podido hacerlo, si es que el arte no puede ser enseñado? Deben regresar al taller. Este mundo del dibujo y la pintura, de diseñadores y artistas aplicados, debe volver a ser un mundo de la construcción. Cuando los jóvenes que perciban en sí algún tipo de pasión por las artes vuelvan a iniciar su vida creativa con el aprendizaje de un oficio, entonces el “artista” improductivo dejará de estar condenado al arte deficiente, pues sus habilidades estarán ahora contenidas en aquel oficio que, él sí, le permitirá alcanzar la excelencia. (Gropius, 1919)

Los objetivos de la Bauhaus, delineados por la idea de “la nueva construcción de futuro” (Droste, 1993: 22), entre otros aspectos estaban dirigidos a la construcción de un mejor hábitat para el ser humano, la renovación de la cultura visual de Alemania, la integración de las artes y los oficios en función de la arquitectura, la supresión de los distanciamientos provocados en épocas pasadas entre las bellas artes y las artes aplicadas, la disolución de las diferencias entre artistas y artesanos, así como integrar el arte y la tecnología.

Estos aspectos demandaban la necesidad de plantear un nuevo modelo de artista, que se proyecte más allá de la especialización en una técnica definida, por tanto fue necesario la aplicación de nuevos métodos de enseñanza, los mismos que estaban dirigidos a la formación de un profesional capaz de articular las artes, la arquitectura y el diseño desde la vivencia y trabajo constante con los materiales. Este aprendizaje a través de la práctica se lo desarrollaba en los talleres dirigidos por un *maestro de la forma* o artista y un *maestro artesano*, enmarcándose la enseñanza en un modelo educativo de formación teórico - práctico.

En el plan de estudios de 1919, se estructuraban tres tipos de formación que eran: artesanal, gráfico-pictórica y científica. Y comprendía de un curso preliminar o preparatorio de seis meses de duración, en el cual se impartían los conceptos básicos del diseño y de la teoría del color. A continuación los estudiantes pasaban a los talleres que eran los encargados de unir la enseñanza técnica y formal, especializándose en alguno de los oficios artesanales como colores, tejidos, arcilla, madera, vidrio, piedra, metal. Eran tres cursos y obtenían el *diploma de artesano*.

Luego venía un curso de perfeccionamiento, en el cual se realizaba un proyecto arquitectónico y se desarrollaban trabajos prácticos en los talleres de la escuela, para la obtención del *Diploma de maestro de arte*.

Johannes Itten (1888-1967), de origen suizo, debe haber sido uno de los profesores que mayor influencia ejerció, tanto en estudiantes como en la planta docente desde los inicios de la *bauhaus* hasta su desvinculación en el año de 1923, por diferencias con su director Walter Gropius. Itten tenía a su cargo el curso preparatorio o preliminar cuyos objetivos consistían en la revisión de los conceptos académicos con el fin de quitar el peso muerto acumulado en ellos, y propiciar la capacidad creativa de cada estudiante en procura de un lenguaje propio.

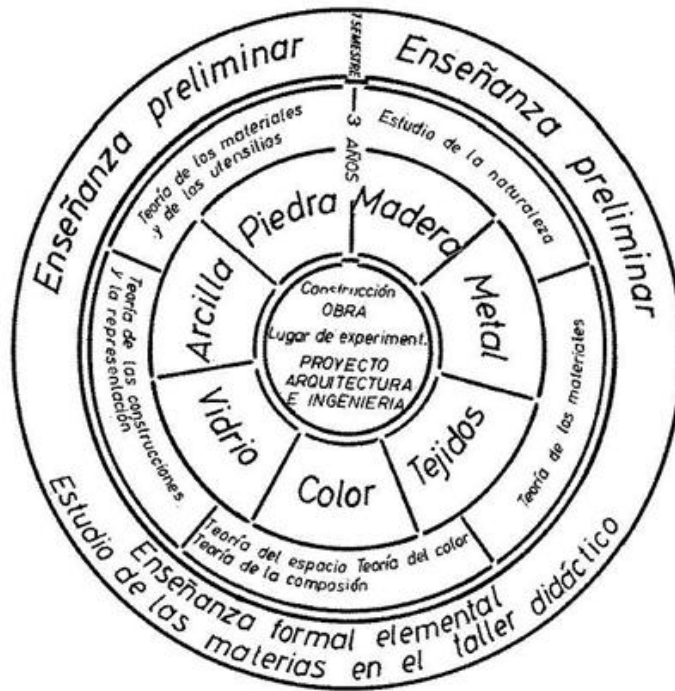
Entre los contenidos que se estudiaban en el curso preparatorio estaban: las formas elementales y su cualidad, las leyes del color, contrastes, ritmo y movimiento. En cuanto al método utilizado por Itten, consistía en desarrollar ejercicios sensoriales con los materiales experimentando con: formas, contrastes, colores y texturas, también era parte importante el análisis de los grandes maestros del pasado. “El principio pedagógico de Itten puede describirse con parejas de opuestos: «intuición y método», o también «capacidad de vivencia subjetiva y capacidad de reconocimiento objetivo».

(Droste, 1993:25)

Walter Gropius, en 1922, publica el esquema de la organización de la enseñanza y los cursos, en los estatutos de la Bauhaus (figura 2).

El curso preparatorio de medio año constituía el comienzo de la formación. Los tres anillos centrales abarcan los tres años de taller con su correspondiente curso de la forma. Los talleres están caracterizados por medio de sus materiales inherentes; así, la madera representa la carpintería y la talla. En la realidad, el curso de forma no era tan sistemático como parece aquí. La construcción como último y más elevado nivel de la formación aún no podía llevarse a cabo en estos años. En comparación con el programa de 1919 ..., en éste se añade un aprendizaje a la base artístico-industrial de la formación artesana, al mismo tiempo que se tienen en cuenta los problemas de material y diseño. (Droste, 1933: 35)

Figura 2. Walter Gropius. Esquema de los cursos de la Bauhaus, 1922, publicado en los estatutos de la Bauhaus, 1922. BHA



Fuente: <http://patmadal.alumnos.upv.es/>

En el año de 1925 el plan de estudios sufre algunos cambios, se respetan el curso preliminar y el curso de perfeccionamiento, sin embargo la oferta de los talleres es reducida a cinco: colores, tejidos, madera, metal e impresión tipográfica y artística. Los objetivos se reorientan a la formación de personas que tengan talento artístico, técnico y formal, al trabajo práctico dirigido a experimentar en la construcción de casas y mobiliario, y a la elaboración de modelos estándar para su industrialización. En ese mismo año se crea la *Bauhaus company Limited*, para la comercialización de la producción de los talleres.

También el curso preparatorio, fue sometido a cambios, y en esta ocasión estaba liderado por el alemán Josef Albers (1888-1976) y el húngaro Lazlo Moholy-Nagy (1895-1946), proponiendo el manejo del material con creatividad y austeramente, propiciando el desarrollo autónomo del estudiante. Los contenidos se centraron en el análisis de los materiales, de la forma y el espacio.

La metodología empleada, llevaba a los estudiantes a diseñar con herramientas comunes, estudiando los materiales, desde un enfoque distinto, que proponía trabajar una secuencia fija: cristal, papel, materiales comunes con libertad en la elección de materiales. También se hacían ejercicios especiales, representación gráfica de objetos y materiales, y salidas de campo para visitar fábricas y talleres de los artesanos.

La escuela cambia de residencia en el año 1926 y se traslada a Dessau, bajo la dirección de H. Meyer (1889-1954) . En 1928 Walter Gropius decide retirarse debido a la fuerte presión existente, M. Van Der Rohe asume la dirección. Y es en el año de 1933, que las autoridades nazis el 11 de abril clausuran definitivamente la escuela, en la ciudad de Berlín.

1.6 Black Mountain College, NC, un experimento pedagógico

Como se ha dicho, la Bauhaus fue un espacio creado para la enseñanza de arte – diseño – arquitectura, en el cual el modelo pedagógico propiciaba la relación, compartida en los talleres, entre enseñanza teórica y trabajo práctico, bajo parámetros libres y nada convencionales, que estaban dirigidos hacia la arquitectura. A pocos meses del cierre de esta escuela un grupo de académicos disidentes de *Rollin College*, Florida, en Estados Unidos, liderados por John Andrew Rice, Jr. (1888–1968), bajo la idea de la institución académica ideal fundan Black Mountain College, teniendo la creatividad como eje central de la formación, a partir de la pintura, literatura, música y danza; campos que fueron desarrollados como verdaderos laboratorios de experimentación.

Este alternativo centro de estudios funcionó entre 1933-1956, los primeros años ocupó las instalaciones del YMCA Blue Ridge Assembly, N.Y., hasta que en 1941 se trasladaron a instalaciones propias junto al Lago Eden, en las montañas de Carolina del Norte, cerca de Nashville, hasta su cierre. Todos estos años de funcionamiento fueron de intensa actividad. “Lo que hacía tan especial a la escuela era su síntesis creativa de progresismo americano y modernidad europea, que en gran parte se basaba en los ideales de la pedagogía de la Bauhaus” (Fiedler, 2006: 62)

Esta escuela, que arrancó con 13 docentes y 21 estudiantes, puso en práctica un sistema curricular abierto, en un ambiente democrático sin jerarquías, en donde el estudiante se

constituya en el eje del proceso educativo. Esta estructura era propicia para visibilizar capacidades propias del alumno, que él mismo no las había advertido. Estos descubrimientos y aprendizajes eran capitalizados a nivel personal y grupal, en función del quehacer artístico como oficio, como se puede apreciar en la figura 3, al profesor Albers, en clase discutiendo con sus estudiantes.

Figura 3. Artist Josef Albers with his class at Black Mountain College, shot for Life magazine. 1949



Fuente: <http://www.corbisimages.com/stock-photo/rights-managed/42-26586564/josef-albers-and-class>

Black Mountain College, devino en un experimento educativo que fue en contra de la forma tradicional de hacer docencia, sobre todo en los Estados Unidos, de la cual Rice era muy crítico, pues encontraba que excluía la vivencia personal de sus protagonistas y la posibilidad de un involucramiento sensible.

En su lugar siguiendo el ejemplo de John Dewey, Rice desarrolló un plan de estudios dirigidos al *learning by doing* (aprender con la práctica), basado en la observación y en la experimentación. A tenor del primer listado de asignaturas, el plan incluía las bellas artes y asignaturas humanistas. La escuela estaba estructurada de forma similarmente progresiva: no había un plan de estudios fijo ni cursos obligatorios: los estudiantes confeccionaban su

propio plan con un tutor. Además tenían derecho de intervención en la comunidad escolar, puesto que sus representantes participaban en todas las reuniones de la escuela. Todas las circunstancias importantes se discutían en reuniones entre estudiantes y profesores. De este modo, la participación conjunta en la vida escolar no solo se fomentaba, sino que era una obligación. Los esfuerzos por superar las fronteras entre la vida escolar y extraescolar se prolongaban a la agricultura practicada comunitariamente, así como el mantenimiento de la escuela. (Fiedler, 2006: 62)

Por la estructura académica y los métodos pedagógicos emplazados, así como los planteamientos holísticos para la enseñanza y la participación colectiva, este pequeño espacio formativo pronto se convirtió en el lugar de interés para personajes del mundo del pensamiento y de las artes, que indistintamente estuvieron como invitados.

Desde 1944 hasta 1949, Albers organizó sesiones de verano con diversos artistas y escritores, en muchos casos ajenos a sus propios gustos y enseñanzas, y esta práctica continuó cuando dejó la escuela: el compositor John Cage y la bailarina y coreógrafa Merce Cunningham en 1948, 1952 y 1953; el fotógrafo Harry Callahan en 1951; el pintor Willem de Kooning en 1948; el poeta Robert Duncan en 1955; el ex bauhasiano Lyonel Feininger en 1945; el diseñador visionario Buckminster Fuller en 1948 y 1949; el escritor Paul Goodman y el crítico Clement Greenberg en 1950; Walter Gropius en 1944, 1945 y 1946; el pintor Franz Kline en 1952; el compositor Ernst Krenek en 1944; el pintor Jacob Lawrence en 1946; el diseñador Alvin Lustin en 1945; el pintor Robert Motherwell en 1945 y 1951; el pintor y crítico Amédée Ozenfant en 1944; el teórico de la cultura Bernard Rudofsky en 1944 y 1945; el compositor Roger Sessions en 1944; el pintor Ben Shahn en 1951; el fotógrafo Aaron Siskind en 1951; el pintor Theodore Stamos en 1950; el músico David Tudor en 1951, 1952 y 1953; el pintor Jack Tworkov en 1952; y el escultor Ossip Zadkine en 1945; y estos sólo son algunos de los nombres de la lista. (Foster, Krauss, Bois, Buchloh, 2006: 342)

Charles Olson en el año de 1948, asumió la dirección de Black Mountain College, dando un giro desde las artes visuales hacia la literatura.

Este centro de formación alternativa, nunca estuvo acreditado y la titulación no era uno de sus principales propósitos de los estudios, sin embargo graduó a cincuenta y cinco de los 180 estudiantes que tuvo. Por distintas presiones, entre ellas económicas, en 1956 entre algunos miembros del centro decidieron su cierre, dejando un referente de la contracultura americana desde el campo de las prácticas educativas artísticas, mostrando que el verdadero aprendizaje se inicia desde una posición autónoma, de madurez intelectual y espiritual, con disciplina y capacidad crítica.

1.7 Joseph Beuys y la Universidad Libre Internacional

En este recorrido, es pertinente hacer referencia al brillante, carismático y polémico artista alemán Joseph Beuys (1921–1986), quién se ha constituido en uno de los referentes ineludibles, tanto por su producción artística, como por sus concepciones sobre la educación del arte y su papel en la sociedad.

Los planteamientos, de este enigmático personaje, guardan estrecha relación con sus orígenes, su paso por la guerra, su acercamiento a las ciencias naturales, y la crítica al pensamiento positivista, por considerarlo de una sola vía. Posiblemente “El concepto ampliado del arte” (Stachelhaus, 1990: 74), propuesto por Beuys, recoge íntegramente su pensar en cuanto considerar al arte como el accionar que todo lo transforma con el trabajo creativo del ser humano, emplazando a la creatividad a un espacio abierto y no específico del mundo del arte.

En su labor como profesor universitario de la Academia de Bellas Artes de Düsseldorf, entre 1961-1972, año de su despido, puso en práctica sus postulados que iban en contra de la formación académica tradicional.

... Beuys llega a la Academia como un hombre que tiene bien claro que el antiguo concepto del arte orientado sólo en la imagen o en la escultura está superado y que en una época de aumento de pérdida de valores, de crecimiento de pretensiones materiales, también de creciente científicación, tecnificación y especialización le interesa decisivamente desarrollar un concepto del arte antropológico, que abarque todos los modos de expresión humanos. (Stachelhaus, 1990: 89)

Figura 4. Joseph Beuys



Fuente: <http://www.galiciadigital.com/noticia.3762.php>

Beuys en 1967 crea el Partido Alemán de los Estudiantes, dando inicio a una intensa actividad política, compuesta por pronunciamientos, acciones y demandas dirigidas a precautelar el sentir de los estudiantes, luchando para que el acceso a la universidad sea libre y sin obstáculos y quién desee estudiar lo haga en el marco de una excelente educación, con sensibilidad social, en miras de una vida mejor para todos. También intentaba romper con la relación jerárquica entre profesor - estudiante, incluso, participaba en las muestras de sus alumnos para ser visibilizado como uno más de ellos.

Beuys mencionó como objetivos del partido de los estudiantes: supresión de los intereses nacionalistas, desarme absoluto, inexistencia de leyes de emergencia, la unidad de Europa y del Oeste, elaboración de nuevos puntos de vista para la enseñanza, la educación, la investigación, y también como fundamento para la economía mundial, el derecho internacional, la cultura mundial. (Stachelhaus, 1990: 122)

En el año de 1972, Beuys, encabeza una acción, junto a un grupo de estudiantes: se tomaron la secretaría del centro educativo para exigir el derecho a que los alumnos inscritos puedan ingresar a realizar sus estudios, ya que solo eran admitidos unos cuantos, esta controversia lleva a la separación del profesor Beuys de la academia. Dos

años más tarde funda la “Universidad internacional libre para creatividad e investigación interdisciplinaria” (Stachelhaus, 1990: 132), con el apoyo del premio Nobel en literatura Heinrich Böll.

Esta organización parte de la preocupación de que las escuelas de arte no inciden en la integración de los artistas con la sociedad. Por tanto, la universidad libre internacional, de una manera amplia intenta recoger el comportamiento de los individuos y su interrelación con la sociedad.

Se trata de una universidad sin sede, donde se ponen en práctica las ideas pedagógicas del artista, ocupando la creatividad un lugar privilegiado como ciencia de la libertad; cada hombre es un artista, con facultades creativas que deben ser perfeccionadas y reconocidas. (Vásquez, 2008)

La intención de este espacio, era propiciar una dinámica activa y participativa entre los distintos centros educativos, a través de diferentes medios como exposiciones, publicaciones, películas, programas de televisión, conferencias. Toda esta dinámica se enmarcaba dentro de una fluida comunicación y diálogo constante.

Los proyectos a desarrollar eran de carácter práctico y provenían de las distintas problemáticas de la realidad, logrando de esta manera que el aprendizaje se dé a través de la experiencia y de la investigación interdisciplinar, y abierto a la sociedad.

“No tengo nada que ver con la política, lo mío es sólo el arte” (Stachelhaus, 1990: 132), en estas palabras, se evidencia la dimensión que Beuys otorgaba al campo del arte, ya que para él, todo conocimiento humano, como el de la ciencia, proviene de este campo. De esta manera su proyecto educativo artístico se convierte en herramienta indispensable para que la relación arte-vida se cumpla, para la realización de su proyecto integral, tal como se puede apreciar en estas reflexiones:

Se afirma con frecuencia que en mi clase todo es solo conceptual o político, sin embargo mi interés está en crear una base de amplios conocimientos teóricos, para lograr una producción de obras de contenido sensible y de fácil captación. La base de mi enseñanza está en comenzar con el lenguaje y hacer

que resulten obras con relación entre pensar y actuar. Lo más importante para mí es que el ser humano llegue a tener un criterio, desde la concepción de lo que produce, de cómo puede contribuir a la coherencia de la totalidad y que no solamente cree objetos, sino que sea escultor o arquitecto de todo organismo social. El futuro orden social se configurará según las leyes que rigen el arte. (Beuys y más allá, el enseñar como arte, 2011: 9)

1.8 Recorrido histórico de la educación artística en el Ecuador

Cuando los españoles llegaron a América, la conquista se produjo a nivel militar y espiritual, por lo cual el hombre aborígen, que tenía sus formas peculiares de sentir el arte y ejecutarlo, como lo prueban las investigaciones arqueológicas, tuvo que sustituir sus creencias míticas anteriores por la ideología cristiana, la misma que influyó decisivamente a las artes plásticas durante la colonización. Con el choque y fusión de dos ideologías opuestas, era inevitable que surgiera un sincretismo cultural por el impacto de una cultura europea sobre los pueblos indoamericanos, al respecto, Francisco Febres Cordero expresa: “lo indígena y lo hispano se fundieron por necesidad y mutuo deslumbramiento” (Escudero, Vargas, 2000: 7)

Al referirse José Gabriel Navarro a los efectos de la conquista en el arte, dice:

Lejos de ser un obstáculo al desarrollo normal y regular de los instintos colectivos de los pueblos americanos, debió ser el firme auxiliar de la obra histórica realizado durante siglos en los nuevos países. De este modo el arte indígena hubiera podido prosperar, y aún mejorar y cobrar nueva vida unido al español y no perecer y hundirse para siempre, por más que el medio ambiente delate de vez en cuando el carácter de la raza en los artefactos ejecutados por sus hijos.” (Ecuador, 2007: 179)

Y el autor, más adelante continua:

Así, pues, podemos asegurar que en la arquitectura y escultura en madera de los primeros momentos, por regla general, no se encuentra otra decoración, otro arte que no tengan sentimiento, aspecto y procedimiento de factura,

exactamente idénticos a los del arte español de donde provienen. (Ecuador, 2007: 179)

Quito, capital de la Real Audiencia, fue durante los siglos XVI y XVII, donde se asentaron distintas órdenes religiosas que al edificar sus conventos e iglesias, caracterizaron al lugar como cuna de grandes construcciones arquitectónicas.

La primera, y una de las más importantes congregaciones asentadas en Quito fue la de los franciscanos, hecho que resultó trascendental en la vida del pueblo indígena puesto que "... marcó la orientación de toda una gran época que desarrolló una cadena de situaciones paradójicas, afectando principalmente a las artes plásticas ..." (Escudero, 2000: 7)

La orden franciscana, inspirada por un pensamiento humanista renacentista y en su afán de evangelización, desarrolló estrategias de conquista espiritual de los nativos, siendo una de ellas la creación del Colegio San Andrés en el siglo XVI, con el objeto de "... formar una población indígena bicultural que interpretará ante el conjunto de la sociedad nativa los códigos y valores de la cultura occidental, con fines de control social y político." (Fernández, 2005: 12)

La fundación del Colegio San Andrés representa un proyecto excepcional único en Sudamérica puesto que, a criterio del historiador Damián Bayón, constituye la raíz de la afamada Escuela Quiteña² y la fuente de la cual emerge toda la producción artística de Quito. Esta idea se sustenta en el trabajo investigativo del académico español Benjamín Gento Sanz (1910-1955) quien escribe:

La preparación y los ideales que los nativos recibieron en San Andrés fueron transmitidos y desarrollados durante todo el período virreinal y fueron el

² La Escuela Quiteña, denominación que desde hace varios años, hasta la actualidad, algunos estudiosos han puesto en controversia, refiere a los procesos históricos del arte quiteño comprendido entre los años de 1542 y 1840, aproximadamente. Ya sea Escuela Quiteña o Arte Colonial Quiteño como prefieren llamarle otros, es mundialmente reconocida o reconocido, por una suerte de reglas o normativas, que un conjunto de artistas utilizaron en la elaboración de obras escultóricas y pictóricas, que alcanzan características propias y que tiene como denominador común la fusión o mestizaje de culturas, dentro del periodo colonial.

origen y la causa del brillante florecimiento del arte nativo por el cual Quito es tan reconocido mundialmente. (Lepage, 2007: 55)

No obstante, toda esta producción no fue realmente apreciada como arte sino hasta la tercera década del siglo XX, gracias a gestores como José Gabriel Navarro, posteriormente José María Vargas, contando con el apoyo difusivo de la Academia Nacional de Historia de la Casa de la Cultura Ecuatoriana y de la orden dominica.

En efecto, con la apertura de la escuela de bellas artes dentro del Colegio San Andrés, a cargo de fray Jodoco, no sólo formaron artistas – artesanos, sino que constituyó un instrumento de catequización. “El arte al servicio de Dios y de la Iglesia”, como lo concebía fray José María Vargas (Lepage, 2007: 60). A pesar de que dicha institución pereció en el mismo siglo de su creación debido a conflictos civiles, en poco tiempo, los indígenas que estudiaron allí se convirtieron en profesores y abrieron sus propios talleres, siendo de esta manera quienes transmitieron el legado de San Andrés.

Por lo expuesto, se aprecia un estilo ecléctico dentro de la naciente Escuela Quiteña por su versión criolla del catolicismo, siendo el Barroco la más evidente muestra de la simbiosis entre ambas culturas, estilo que se manifestó tanto en la arquitectura, así como en la escultura, pintura y artes decorativas de mediados del siglo XVII y todo el siglo XVIII, lo cual no desmerece el virtuosismo técnico de sus ejecutores, cuyas obras mostraban una reinterpretación distinta y tenían acabados propios.

A propósito de ello menciona José María Vargas: “Una investigación reciente sobre el barroco quiteño ha descubierto y puesto de relieve un centenar de formas que demuestran la inventiva y habilidad de los talladores quiteños” (Ecuador, 2007: 186).

No en vano la Escuela Quiteña acuna renombrados artistas que han hecho historia, entre los que se pueden mencionar: Miguel de Santiago, considerado como el pintor de mayor trascendencia de la Escuela Quiteña; Gorívar, Samaniego, Antonio Salas y Bernardo Rodríguez en la pintura; como escultores sobresalen Diego de Robles, Antonio Fernández, el padre Carlos (sacerdote secular), Olmos, quien era conocido como Pampite, y Gaspar de Sangurima. Entre los representantes de la imaginería del siglo XVIII tenemos a Bernardo de Legarda y Manuel Chili, conocido como Caspicara.

En este punto, es pertinente anotar que dentro de la instrucción en el Colegio San Andrés, se impartían clases de quechua, latín y castellano, lo que caracterizó a la enseñanza universitaria a finales del siglo XVI y comienzos del XVII.

La historia de las universidades inicia con la aparición de 3 instituciones autorizadas para otorgar grados académicos: San Fulgencio, de los agustinos, San Gregorio de los jesuitas y Santo Tomás de la orden dominica; las mismas que en realidad fueron una especie de "... colegio-universidad, convento-universidad o seminario-universidad ...” (Ponce, 1994: 139) en las cuales se crearon facultades de Teología, Filosofía, Derecho Civil y Canónico e incluso Medicina, pero no se registra una de Arte.

Entre las líneas de pensamiento universitario se diferenciaban dos tendencias: el oscurantismo, caracterizado por su rigidez escolástica y autosuficiente que conduciría inevitablemente a la decadencia de la enseñanza, y por otro lado la modernidad, que buscaba una apertura a las nuevas corrientes científico-filosóficas originadas en el Renacimiento o que partieron del Renacimiento, como es el Humanismo Ilustrado, cuya posición antipopular provocó rechazo entre los indígenas.

A pesar de la opulencia en que vivían no sólo las órdenes religiosas sino también la aristocracia del momento, y debido a la mala administración, desigualdad social y al naciente desarrollo del comercio internacional, se produjo una crisis de la economía con lo cual la pobreza en ciertos sectores de la población, se agudizó.

Después de la expulsión de los jesuitas en 1767, y con la creación de la primera Universidad Pública de Quito (1788), hubieron intentos por reformar la educación universitaria, ya exentos de la influencia española, Carlos Paladines acota:

“... se pasó de una universidad confesional y fuertemente eclesiástica, en la que tuvieron un papel preponderante las Órdenes religiosas entregadas al aspecto misional de la conquista y colonización, a una universidad estatal que abría las puertas a un moderado proceso de secularización. (Ponce, 1994: 146)

Y Pilar Ponce refuerza “En este proceso fue clave la evolución interna de la “inteligencia” quiteña, impregnada ya de los valores e inquietudes de la Ilustración.” (Ponce, 1994: 146)

Por otra parte, es importante resaltar que se produjo otra forma de adquirir el conocimiento: el *autodidactismo*, pues hubieron destacados científicos mestizos que se formaron fuera de la academia y gracias al contacto e influencia de la Misión Geodésica dirigida por el científico francés Charles María de La Condamine (1701-1774), la cual permaneció alrededor de 10 años en Quito a partir de 1736. Entre ellos se destacan Pedro Vicente Maldonado (1704-1748), Juan Magnin (1701-1752), Eugenio Espejo (1747-1795), José Mejía Lequerica (1777-1813) y José Joaquín de Olmedo (1780-1847), como ejemplos notables de autoformación. Esto lleva a pensar, como dice Roig: “que el maestro de muchos maestros no fue la universidad, sino la realidad, por lo mismo que universidad y realidad estaban divorciados” (Ponce, 1994: 141)

Dentro de este marco económico y social, el campo artístico se caracterizó por la formación de gremios que mantenían una rigurosa jerarquía en donde los miembros empezaban siendo aprendices, luego oficiales, maestros, maestros mayores, diputados, mayordomos y veedor. Está claro que en aquella época no había mucha diferenciación entre artesanos y artistas, y parece ser que para el siglo XVIII estos gremios empezaron a desestructurarse, debido a que por la demanda de obras, era fácil encontrar ejecutores independientes.

El quehacer artístico era entonces de carácter informal, pues los artistas – artesanos, se formaban básicamente en talleres familiares y se dedicaban únicamente a copiar obras, en su mayoría de carácter religioso. Es evidente que en la época de la Colonia, no había aún una distinción entre bellas artes, artes manuales o artesanías y artes industriales o mecánicas. Sin embargo, los años de instrucción incluían el aprendizaje de filosofía, iconología y teoría artística.

Cuando el Ecuador pasó a formar parte del Virreinato de Nueva Granada en la segunda mitad del siglo XVIII, se vivía un clima de inconformidad hacia la corona española, dentro del cual se gestó un pensamiento revolucionario ya que los criollos fueron adquiriendo cada vez mayor conciencia de sí mismos como grupo y exigían poder

político y orden social. Dentro del arte, como seguía influenciando fuertemente la Iglesia, lo cual se evidencia en la gran cantidad de imágenes de carácter religioso, hubo un continuismo del barroco colonial, sin cambios ni mayores modificaciones, hecho que resultó perjudicial para la producción artística.

A finales del siglo XVIII, y comienzos del siglo XIX, época de luchas por la Independencia, empieza a plantearse el establecimiento de nuevos espacios de formación, producción y valoración de las bellas artes, así como propuestas para una sistematización de la educación artística por parte de algunos pensadores de la época, deslindando la responsabilidad del taller –lugar de trabajo- e implantando centros de estudio. El arte comenzó a plantearse como una categoría aparte y opuesta a la artesanía ya que, mientras el primero apuntaba a una dimensión espiritual, moralizadora y destinada al placer estético, la segunda se centraba en un entorno material y utilitario.

Esta tarea que no fue fácil, claro está, debido a la influencia de aspectos políticos en ocasiones y a la crisis económica general en otras, dio como resultado la ausencia de una adecuada política cultural estatal a la vez que una inestabilidad y falta de responsabilidad sobre los procesos históricos del país, dejando como consecuencia un vacío de varios años en el ámbito del arte.

Fue recién por los años 60 que se empieza a percibir una recuperación parcial del sector artístico, con el intento de abandonar el continuismo colonial español, y apostando por la búsqueda de lo nacional mediante “la incorporación de un pensamiento romántico que abrazó tanto la tímida nostalgia de un pasado “esplendoroso” como las realidades internacionales a las que se vieron abocadas las nuevas élites” (Kennedy, 1992: 121)

El intento por racionalizar la educación de las artes plásticas a través de la academia obedece a la influencia del neoclasicismo, no obstante, es recién en 1822 cuando se crea la primera Escuela Oficial de Bellas Artes en la ciudad de Cuenca, la misma que en su inicio estaba dirigida por el prestigioso escultor Gaspar de Sangurima (1780-1835). Cabe recalcar que la escuela se crea sobre todo por la coyuntura política tras el paso de Bolívar, ya que en la práctica esta escuela sirvió para la fabricación de instrumentos necesarios para la guerra. Este hecho deja de manifiesto que no era el desarrollo artístico la principal motivación.

Es importante recalcar cómo era la dinámica de las clases sociales en aquella época, los blancos se mantenían alejados del trabajo artístico por considerarse indigno para su clase, siendo los mestizos quienes se dedicaron a la pintura, escultura y a la platería.

Consolidada la República del Ecuador e independizada la mayor parte de América Latina de las colonias europeas, surgen renombrados pensadores y políticos de mediados del siglo XIX, como es el caso de Juan León Mera (1832-1894), cuyas ideas son relevantes para la conceptualización del arte moderno, y en uno de sus ensayos escribe: "... no solo no existía civilización y progreso sin arte, sino que el arte promovía el desarrollo de la civilización y llevaba al progreso de las sociedades." (Coronel, Prieto, coords. 2010: 40) Se evidencia en las ideas de J. L. Mera, así como de otros intelectuales de la época, el deseo de institucionalizar un arte que responda a los estándares y exigencias de un modelo europeo con el cual deseaban identificarse como grupo social de élite.

Tiempo más tarde, en el año de 1849 y con la vigencia del romanticismo, funciona en Quito el primer Liceo de Pintura, dirigido por el pintor francés Ernesto Charton (1818 – 1877) quien más adelante tuvo notable influencia sobre el paisajismo, y en donde se formaron artistas como: Ramón y Rafael Salas, Agustín Guerrero, Luis Cadena, Camilo Corral, Juan Manosalvas. El Liceo duró apenas un año, pero sirvió de base para la creación de la Escuela Democrática Miguel de Santiago. También en esos momentos se vislumbraba la intención de organizar la educación en arte.

La creación de la Escuela Democrática Miguel de Santiago, en el año de 1852, al igual que otras escuelas, obedecía principalmente a razones políticas, y tomando en cuenta el contexto histórico del momento, fue un espacio fecundo para el cultivo de pensamientos anti conservadores, mientras que en el campo artístico la enseñanza seguía siendo imitativa y mimética, a los ojos de algunos viajeros extranjeros como fueron Holinski y Manuel María Lisboa.

Sin embargo, dentro de esta escuela se vislumbran tres puntales de enseñanza: el ejercicio del arte, el estudio de la constitución y las bases del Derecho Público. Se definen por ello dos vertientes: una de orden político y otra de renovación del arte ecuatoriano con sentido patriótico.

A pesar de su corta existencia (1852-1859), la Escuela Democrática Miguel de Santiago incentivó la creación de otros centros como por ejemplo la Escuela de Artes y Oficios en 1857; en ella, menciona Alexandra Kennedy "... se pensó en formar un Museo de las máquinas e instrumentos empleadas en las artes..." (Kennedy, 1992: 127), además se dio una planificación de la enseñanza que se impartiría en dicha institución. Dice Tobar Donoso, que allí, "... los obreros y artesanos aprenderán geometría, mecánica, física y química aplicadas a la industria y a la agricultura; artes cerámicas, economía industrial y dibujo también serían materias dictadas para los artesanos." (Kennedy, 1992: 127)

A la vez se proyectó la creación de un Museo de Historia Natural con el objetivo de que se aplicaran los conocimientos adquiridos en las industrias, artes, la agricultura, manufactura, etc., en beneficio del desarrollo nacional.

Posteriormente, se estableció en Quito la Academia de Arte y Pintura (1860), a cargo de Luis Cadena (1830-1889), quien había estado becado en Roma, artista que en 1872, fue nombrado Director de la Escuela de Bellas Artes (mientras García Moreno ejercía su segundo mandato). Paralelamente se inauguraron el Museo y la Biblioteca Nacional de la Universidad Central, la misma que se inició en 1787 y tiene su origen en las Universidades de San Gregorio de los jesuitas y la de Santo Tomás de Aquino, de la orden dominica.

Con la instauración de diversas escuelas de arte, se empieza a visibilizar las diferencias entre arte y artesanía, enfatizándose los medios para lograr esta distinción y tomando conciencia de que la formación de artistas, artesanos y obreros no debía ser igual.

El propósito de distinguir entre academias de bellas artes y escuelas de artes y oficios en el país forma parte de un proyecto que se cristalizó en el gobierno de García Moreno (1821-1875), época crucial para la historia artística del Ecuador, siendo en su mandato, que inicia en 1860 y duró aproximadamente 15 años, cuando se otorgó gran impulso al arte, si bien dentro de una línea sumamente tradicionalista en la que centralizó el poder, a través del control y la represión.

Surgen dentro de este contexto connotados artistas como Joaquín Pinto (1842 - 1906), Rafael Troya (1845 - 1920), los hermanos Ramón (1815-1880) y Rafael Salas (1824-

1906), hijos del célebre Antonio Salas entre otros. Para 1861 se funda la Academia Nacional cuyo mérito está en haber auspiciado exposiciones de artistas con incentivos económicos, incidiendo de esta forma para que el público finalmente se interese por la adquisición de las obras y se fortalezca una posición intelectual y económica. Bien decía Kristeller en 1952 que “... un factor determinante en este proceso es que se haya formado un público que recepte y valore esa producción; no necesariamente un público experto, sino un grupo de aficionados que demande y consuma dichos productos” (Coronel y Prieto, 2010: 35)

Alexandra Kennedy, en su ensayo *Del taller a la Academia* (p. 119), manifiesta que el tema de la educación artística es relevante dependiendo de los procesos técnicos y/o teórico – creativos, de la resolución de aquello que se enseña y por supuesto de a quién va dirigida la producción, todo lo cual influye en la calidad del hecho artístico y su trascendencia.

En 1862, aún bajo la influencia del Romanticismo, la Academia otorgó medalla de oro al paisaje *Paso del Manglar* del artista Juan Manosalvas (1840-1906), iniciándose con ello el paisajismo en el país. Esta tendencia, junto con el costumbrismo, del cual Ramón Salas es pionero y Joaquín Pinto, uno de sus máximos representantes, marcaron el estilo predominante de aquellos momentos. Tanto el paisajismo como el costumbrismo, el retrato y el trabajo en miniatura son ricas expresiones de la producción artística del siglo XIX, por lo que se lo considera como el siglo de oro de las artes en el Ecuador.

Según Juan Castro, “En el siglo XIX, el desarrollo del paisaje y del costumbrismo son manifestaciones de ese descubrimiento de lo local a través del ojo inquisitivo del científico o como respuesta a la curiosidad por lo pintoresco del viajero de aquella época.” (Kennedy, ed. 1995: 145).

A mediados del siglo XIX, llega al Ecuador Frederic Church (1826-1900), considerado uno de los artistas estadounidenses más sobresalientes del momento, cuya intención fue construir una visión integradora del paisaje de los países americanos que a la vez se distinga de los europeos. Este hecho es considerado como decisivo en el despliegue del paisajismo en el país, a lo cual se suma la presencia e influencia del geógrafo y naturalista Humboldt (1769-1859), para dar un carácter científico a esta tendencia,

concibiéndola como una fusión de sentimiento y reflexión, una de las “expresiones más altas del amor por la naturaleza” (Ecuador, 2007: 198). Se ha considerado a Rafael Troya como el pintor más destacado del paisajismo científico – romántico, por su participación directa en los estudios de Humboldt.

García Moreno no solamente impulsó al campo artístico sino que hizo reformas en la educación pública, la misma que, al introducir nuevamente maestros jesuitas y hermanos cristianos, pasó a ser estrictamente controlada por la Iglesia dentro de una atmósfera de intolerancia y conservadorismo. Estos hechos resultan de algún modo paradójicos dentro de un gobierno con deseos de progreso y modernización, sin embargo hay que aclarar que el ideal de García Moreno, era asimilar el modelo francés, en el que vislumbraba crecimiento económico; pues García Moreno también se preocupó de construir caminos y escuelas, creó la Escuela Politécnica Nacional y otras obras de gran magnitud como el Observatorio Astronómico, el Conservatorio Nacional de Música, dirigido por Antonio Neumane (1818-1871), varios talleres tipográficos, la Escuela de Pintura y Escultura, la Escuela de Arquitectura y Perspectiva, el Panóptico y la Escuela de Artes y Oficios del Protectorado Católico.

La Escuela de Artes y Oficios del Protectorado Católico se inauguró en 1872, durante el segundo período garciano, bajo la dirección del hermano estadounidense Conald, y transformándose posteriormente en lo que hoy es el Colegio Central Técnico, impulsando la formación de artesanos como una rama distinta al arte.

Comenta Trinidad Pérez en su texto *Una historia de encuentros artísticos entre el Ecuador y los Estados Unidos* que: “A diferencia de las academias de bellas artes que miraban al modelo europeo, ésta tomó como modelo las escuelas de artes y oficios de los Estados Unidos, particularmente aquellas dirigidas por el Protectorado Católico de Westchester” (p. 69)

No obstante, la mayoría de escuelas de arte duraba poco y, la inestabilidad que se observa durante el período garciano podría ser el resultado de una tendencia extremadamente conservadora sometida a la religión como forma de control de la vida espiritual e ideológica de la nación.

El asesinato de García Moreno, ocurrido en el año de 1875, dio lugar a la instauración del liberalismo en el Ecuador, siendo el mayor representante de esta tendencia el general Eloy Alfaro (1842-1912), quien desde otra perspectiva impulso al arte, la cultura y la educación al minimizar la participación de la Iglesia en la vida del país, e incluir a la mujer dentro de la formación académica.

Se problematizó acerca de lo que significaba ilustrar y educar, y educar para la práctica, consecuentemente se instauró la enseñanza primaria laica, gratuita y obligatoria; y se reorganizaron la Escuela de Bellas Artes y el Conservatorio Nacional de Música de Quito, elevando al arte como símbolo de una modernidad ilustrada.

En su gobierno se construyó el Ferrocarril Quito – Guayaquil, lo que facilitó la comunicación entre las ciudades de mayor movimiento económico de la república. También se erigieron edificios significativos como el Teatro Nacional Sucre, similar a los teatros europeos, el Palacio de la Exposición, con un estilo neoclásico y art – nouveau, los Bancos del Pichincha y la Cooperativa de Crédito, el Pabellón de los Estados Unidos, parques, avenidas y plazas, lo cual denota un desarrollo arquitectónico y urbano que respondía a la necesidad de progreso y modernidad.

También se crea en Cuenca, en el año de 1893, una Escuela de Pintura dirigida en primera instancia por el español Tomás Povedano y de Arcos (1847-1943) y posteriormente por Joaquín Pinto.

La Escuela Nacional de Bellas Artes, clausurada en 1876, fue restablecida definitivamente en 1904 (durante el gobierno liberal de Leónidas Plaza), convirtiéndose en el eje rector de la actividad artística, con un sistema de formación profesional y generando a través del mismo políticas que permitan la consolidación del arte en el país y en consecuencia la teorización del mismo, ya que empezaron a generarse acuerdos entre productores, instituciones y público, así como debates acerca de cuáles eran los valores que determinaban que un objeto pueda considerarse como obra de arte y por supuesto, vinculando éste con cualidades como la originalidad, la belleza y el ideal, valores ya mencionados por Juan León Mera años atrás.

Al dar énfasis a dichos valores, especialmente a la originalidad, que era muy tomada en cuenta en las exposiciones y premiaciones de obras, se logró que varios artistas de la época exploren nuevas expresiones artísticas. Algunos de ellos pudieron viajar al viejo continente y conocer las corrientes modernas de fines del siglo XIX y comienzos del XX, entre ellas el divisionismo italiano y el modernismo español lo que les permitió incursionar con mayor seguridad y audacia en la expresividad del color y el brochazo.

En la Escuela Nacional de Bellas Artes, supervisada en sus comienzos por el pintor y político Luis Martínez (1869-1909), se establecieron ocho secciones de estudio: Arquitectura, Dibujo natural, Dibujo objetivo, Acuarela, Pintura (figura humana), Pintura (naturaleza muerta), Dibujo de aplicación (litografía, fototipia y grabado) y Escultura. Los pintores Juan Manosalvas, Joaquín Pinto y Rafael Salas dictaban las cátedras de Pintura, José Domínguez, la de Escultura, mientras que Litografía estaba a cargo del español Víctor Puig. En 1906 se incorporan César Villacrés, León Camarero, Wenceslao Cevallos y Giacomo Radconcini para dictar Arquitectura, entre otros.

Figura 5. Escuela de Bellas Artes.³ Quito, 1900/00/00: En primer plano la Escuela de Bellas Artes ubicada en el Parque de La Alameda, donde se observa además una laguna; en segundo plano algunas viviendas y la Iglesia de El Belén, antes conocida como Iglesia de Veracruz.



Fuente: Archivo Histórico del Ministerio de Cultura del Ecuador

En 1909, es nombrado como Rector Víctor Puig, y contrata para enseñar Litografía a Castells, con quien se formaron connotados artistas como Camilo Egas y Alejandro Redín. En ese mismo año, se realiza la celebración del Centenario de la Independencia con una Exposición, en donde hubo mucha acogida por parte de artistas nacionales y poca participación de España e Italia, lo cual muestra el interés cada vez mayor por un arte nacionalista.

³ Rivadeneira, Benjamín, fotógrafo. Ehlers, Freddy, Fernández de Noriega, recopiladores.

Figura 6. Un grupo de estudiantes de la escuela nacional de Bellas Artes. 1908



Fuente: Subdecanatura, Facultad de Bellas Artes. Universidad Central del Ecuador

Para este período, estaban ya bien diferenciadas las bellas artes de las artes manuales y mecánicas, sin embargo la fuerte inclusión de la fotografía y las artes gráficas provocó un replanteamiento del tema y más aún, la inserción de las artes gráficas en las exposiciones anuales denota que un artista podía utilizar medios industriales, no así los artesanos quienes no incursionaban en medios artísticos. Este hecho pone de manifiesto que las valoraciones que separaban el campo artístico del artesanal eran subjetivas.

Por otro lado, la participación cada vez más activa de un público interesado en el arte obligaba a incluir rasgos de modernidad en las obras, lo que significaba incursionar en los nuevos lenguajes del movimiento moderno de la época como eran la luminosidad del impresionismo, el expresionismo en el brochazo, la intensidad cromática y las composiciones dramáticas y decorativas. Es decir que se abría el campo de la experimentación en el arte moderno.

Al respecto, opina Trinidad Pérez en su texto: *Nace el arte moderno: espacios y definiciones en disputa (1895-1925)*

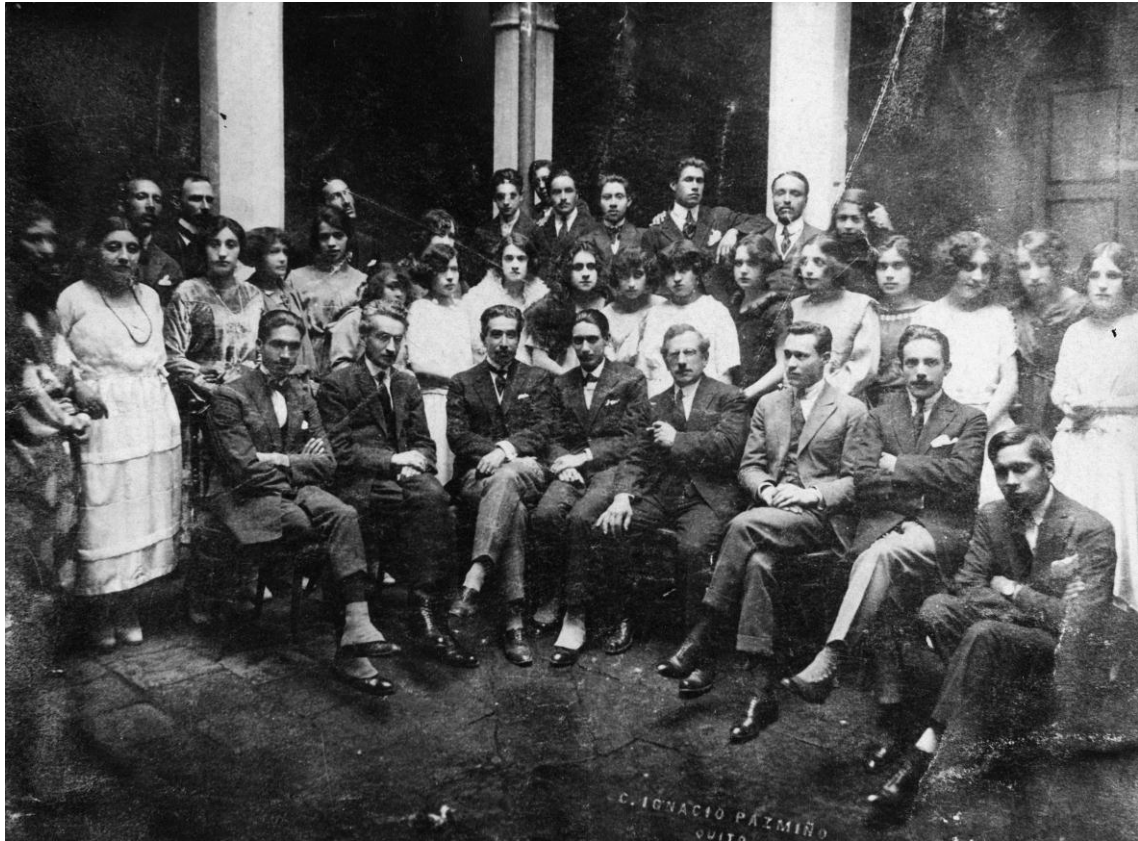
A la vez que el arte como “bellas artes” llegaba a su punto de máxima aceptación pública, esta noción empezaba a verse desestabilizada como consecuencia de una creciente acogida de los valores amplios, críticos y experimentales del arte moderno, así como por el desarrollo de la fotografía y las artes gráficas. La producción de caricaturas y carteles no solo contribuiría a la democratización de la imagen moderna, sino que introduciría un nuevo ingrediente transgresor al mundo del arte. (Coronel y Prieto, 2010: 69)

Hasta 1911(año de la caída de Eloy Alfaro), la Escuela de Bellas Artes estuvo dirigida por Víctor Puig, bajo un modelo europeo, pero a partir de 1912 asume la dirección José Gabriel Navarro (1881-1965), quien fuera el historiador del arte ecuatoriano más importante de la primera mitad del siglo XX, Navarro realiza reformas pedagógicas con un sentido nacionalista. Contrata en 1915 a Luigi Casadio y al francés Paul Alfred Bar, quien introduce el impresionismo y la práctica de la pintura al aire libre. Sin embargo, ya para 1913 organizó el primer Salón Anual de Bellas Artes, que luego se llamaría *Mariano Aguilera*. La planta docente con que se contaba en aquellos momentos contribuyó a dar cuerpo a un plan de modernización de las artes en el Ecuador. De igual forma, afianzó las relaciones con España.

Figura 7. Estudiantes de la escuela de Bellas Artes.⁴

Quito, 1915?: En primer plano un grupo de personas en un patio; al fondo una columna y una puerta.

Constan sentados de izquierda a derecha: NN., Juan León Mera Iturralde, Dr. José Navarro, Camilo Egas, Luis Casadio, Luis F. Gabela, NN., NN. Atrás: profesores y alumnos



Fuente: Archivo Histórico. Ministerio de Cultura del Ecuador

Navarro, junto al compositor y director de banda Pedro Pablo Traversari (1874-1956) y al músico Sixto María Durán (1875-1947), conformaron un equipo empeñado en promover la cultura e historia del continente americano, idea que la llevaron y expusieron en el *Segundo Congreso Científico Panamericano realizado en Washington* a inicios de 1916. Para este grupo de intelectuales “Para nuestros autores el panamericanismo representaba la posibilidad de independizar al arte producido en

⁴ Responsables personales:
Pazmiño, Ignacio, fotógrafo.
Ehlers, Freddy, recopilador.
Bravo, Bolívar, recopilador.

América del europeo y así potenciar el desarrollo de un arte propiamente americano” (Pérez, 2010: 72)

Como ya se ha mencionado, en 1917 se instaura el Salón Mariano Aguilera, que fue concebido bajo los conceptos de modernidad, innovación y nacionalismo. En la actualidad se han realizado profundos cambios, pasando a denominarse *Premio Mariano Aguilera*, con una propuesta más acorde a las demandas emergentes del contexto y de la época.

Una de las figuras más representativas de la pintura ecuatoriana que se formara en la mencionada Escuela de Bellas Artes fue Camilo Egas, quien tuvo la oportunidad de viajar a Roma, España y Francia con apoyo del Gobierno.

Egas se convirtió en un artista de vanguardia cuya obra más fructífera en el país tuvo lugar entre 1915 y 1923, y representa no sólo la búsqueda de una identidad nacional sino el punto de transición entre el Costumbrismo y el Indigenismo, estilo naciente dentro de un contexto socialista marxista. En efecto, los cuadros de Egas muestran una imagen estilizada y por lo tanto dignificada del indígena. A propósito del Indigenismo, José María Vargas comenta: “... en general, nuestros artistas prefirieron el expresionismo, que los ha llevado a deformar la realidad, en un afán de revelar un celo reivindicador de la situación del indio.” (Vargas, 498)

Las pinturas de Camilo Egas, que en un comienzo son de idealización y luego de cuestionamiento, terminan convirtiéndose en una obra de denuncia después que se radicara definitivamente en Nueva York en 1927, en donde fue nombrado Director de la *Escuela de pintura de la New School for social reserch* desde 1935 hasta 1962. Deja sin embargo un legado invaluable a la cultura ecuatoriana, en cuya dimensión es posible entender mejor el arte. Entre otros artistas de la tendencia indigenista destacan Eduardo Kingman (1913-1998), Diógenes Paredes (1910-1968) y Alba Calderón (1908-1992).

Cabe mencionar además a Víctor Mideros (1888-1968) como uno de los mayores representantes de la tendencia tradicional y conservadora de los años 30, y muy apreciado entre la burguesía católica. Ganó premios del Salón Mariano Aguilera por siete ocasiones y estuvo en auge entre 1924 y 1935 por la calidad de su técnica, dibujo,

cromática y brillo en la composición. Sin embargo a los ojos de Rodríguez Castelo, fue muy academicista y, al igual que Nicolás Delgado “Nunca rebasarían los hallazgos del primer impresionismo, el aportado por Bar.” (Rodríguez, 1988: 9)

Por los años 30, se vivía un ambiente de injusticia social, en el que muchos artistas e intelectuales participaban en la militancia política encaminada a la búsqueda de un cambio en el sistema. El medio artístico adquiere una posición en la que Alfredo Pareja Diezcanseco (1908-1993) “... identifica dos tendencias antagónicas: el arte puro o arte por el arte, y el arte útil, reconociendo en este último a aquel que, sin negar los valores estéticos, coloca sus fines más allá de sí mismo.” (Ecuador, 2007: 56)

Rodríguez Castelo señala que 1935, fue un año clave que determina el inicio del arte visual del siglo XX en el país, un poco más tarde de lo que se iniciara en Europa tras la primera Guerra mundial, y en el que hubo una marcada división generacional, la misma que es definida por Eduardo Kingman (1913-1997), así: “Hasta 1935 las artes se hallaban erráticas por senderos que recordaban las postrimerías del siglo XIX ...”, y Rodríguez continua:

Y el arribo al nuevo siglo se da a través de dos generaciones. Una vive perpleja transición y provee al movimiento de sus precursores (que, con relación a la generación son los que Ortega llamaría “evadidos”), y otra pugna por la novedad hasta imponerla definitivamente. (Rodríguez, 1998: 7)

En consecuencia, el arte deja de lado una posición idealista y se vuelve más objetivo, empieza a entenderse que debe estar inmerso en el contexto para justificar su razón de ser. Por ello, dice José de la Cuadra (1903-1941) al intentar conceptualizarlo: “Siendo como es el arte un fenómeno, y ocurriendo, como ocurre en el campo social, tendrá una orientación social inherente a su naturaleza misma. (...) El arte es, pues, un fenómeno intrínsecamente social y socialmente orientado” (Ecuador, 2007: 202)

“Fascinación y horror, angustia y extrañamiento”: era lo que los jóvenes pintores ecuatorianos de la generación del 35 querían lograr en sus telas para desnudar ante los ojos de los burgueses que concurrían a los salones y escribían

en los periódicos la real condición, alienada, pisoteada, desesperada, del indio y otros grupos marginales. (Rodríguez, 1988: 28)

Y no podía ser de otra forma, si se toman en cuenta: la matanza popular de 1922 y la Revolución Juliana de 1925 en la costa, así como la matanza de 1929 y la guerra de los 4 días en 1932, en la sierra⁵ por partes de las fuerzas militares fueron acontecimientos decisivos, marcando huella en la generación venidera que buscó en la deformación estética una intención de denuncia social.

Rodríguez Castelo, en su libro *El Siglo XX de las Artes Visuales en Ecuador*, comenta que por aquella época se había formado el *Sindicato de Escritores y Artistas* (1937), entidad que funda el Salón de Mayo en la ciudad de Quito, cuya primera exposición se realizó en 1939, en oposición al *Mariano Aguilera*, como un espacio que acogió las obras de los artistas rechazados en los concursos oficiales y en el cual no se otorgaban premios. A esta convocatoria acudieron los pintores más representativos del momento como Diógenes Paredes (1910-1968), Eduardo Kingman (1913-1997) y Oswaldo Guayasamín (1919-1999) entre otros, iniciándose con ello una nueva etapa artística en el país. “Atrás quedaban academicismo, neoclasismo, realismo romántico y costumbrismo que, aunque, por inercia y rutina, prolongarían su existencia, ya no tendrían significado alguno para la historia del arte visual ecuatoriano.” (Rodríguez, 1988: 29)

Uno de los pintores más representativos que surgiera por los años 40 fue Oswaldo Guayasamín, quien en 1942 realizó su primera exposición causando un escándalo por considerarse su obra como un enfrentamiento a la exposición oficial de la Escuela de Bellas Artes en la cual estudió. El tema central de sus pinturas fue la opresión de la sociedad indígena en un principio, incorporando luego motivos sociales. Obtuvo varias condecoraciones nacionales e internacionales como el Gran Premio en la III Bienal Hispanoamericana del Arte en Barcelona (1955) y luego el Gran Premio de la Bienal de

⁵ En esa época, en la sierra la clase terrateniente, con el afán de apropiarse de las tierras de los indígenas, mandaron a incendiar sus viviendas, hecho que provocó el levantamiento indígena, el mismo que fue sofocado por los militares, matando como a mil indios. Según Rodríguez Castelo, en su texto *El Siglo XX de las artes visuales en el Ecuador* (p:26), estos acontecimientos serían el insumo para la obra literaria *Huasipungo* de Jorge Icaza.

Sao Paulo en 1957. Ejerció la presidencia de la Casa de la Cultura Ecuatoriana (CCE) en 1971, y creó la Fundación Guayasamín en 1976.

En 1978 es nombrado miembro de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, España, y posteriormente miembro de honor de la Academia de Artes de Italia. Además recibió el premio Eugenio Espejo, máximo galardón otorgado por el gobierno del Ecuador e inició la construcción de la Capilla del Hombre, espacio cultural que recoge el trabajo y pensamiento de este controversial artista, obra que no lograría ver concluida. Su trabajo ha sido expuesto en los más importantes lugares de exhibición del mundo y representa un verdadero ícono dentro del arte ecuatoriano. Al referirse a Guayasamín, José María Vargas comenta que "... ha elevado el motivo indígena a una representación de carácter intelectual." (Vargas, 499)

En el año de 1944 se crea la CCE dirigida por Benjamín Carrión, y cuyo ideal era potenciar culturalmente al país. Por los años 60 se la consideraba como una institución ajena al pueblo manejada por un círculo cerrado, elitista y excluyente, provocando la crisis de la mencionada institución y el despunte de las galerías.

El hecho histórico que marcaría a la nueva generación de artistas fue la invasión del Perú en el año de 1941 y la firma del Protocolo de Río de Janeiro en 1942, lo cual dejaba un sentimiento de fracaso y desaliento por la patria que había perdido gran parte de su territorio.

A partir de 1950 se impone con fuerza el expresionismo, siendo Enrique Tábara (1930) y Guillermo Muriel (1925) las figuras más renombradas del momento, logrando así, la visibilización internacional de este género. Años más tarde la tendencia predominante empieza a ser el abstraccionismo, destacándose como referentes las obras de Manuel Rendón (1894-1980) y Aracely Gilbert (1914-1992)

Por los años 60 y 70, acontecimientos externos como la Revolución Cubana, e internos como la explotación petrolera y bananera, la modernización de algunas ciudades, las dictaduras y los populismos, influyeron en la vida política y social del país y consecuentemente en el campo del arte, en el cual el problema de la identidad era el principal tema de reflexión. Empezó a generarse una cultura de la resistencia que

valoraba un cuerpo social, y una estimación por lo local y lo popular, generándose una tendencia neofigurativa que desplazaba al indigenismo de años atrás. Varios artistas como Ramiro Jácome, Nelson Román, José Unda entre otros, reinterpretaron en sus pinturas el folclore y lo popular con la intención de fomentar una identidad nacional mestiza y en igualdad de condiciones.

Al respecto opina Pamela Cevallos que “... en el campo ecuatoriano de las artes plásticas de finales de la década del sesenta, se observa una dinámica de rupturas que direccionó los discursos y prácticas de artistas e instituciones.” (Inhumano, 2011: 54)

La Escuela de Bellas Artes, perteneciente a la Universidad Central pasó a constituirse en la Facultad de Artes a finales de 1968, bajo la dirección de Oswaldo Viteri (1931), de la cual salieron reconocidos artistas como Dolores Andrade, Nelson Román (1945), Washington Iza (1947), José Unda (1948), entre otros, a pesar de que en sus comienzos carecían de espacios e implementos adecuados para su funcionamiento. Más adelante se realizará un mayor análisis de dicha Facultad.

Las crisis y oposición al gobierno que se suscitaron por aquel entonces, provocaron la creación de grupos importantes de artistas con tendencia ideológica de izquierda que buscaban la inserción en el pueblo y la participación colectiva. Como fueron los Tzántzicos, los Mosqueteros y los VAN (Vanguardia Artística Nacional). Estos últimos concibieron un manifiesto, lanzado el 4 de abril, de 1968 que expresa el sentir de la época:

“Conscientes de la inaplazable necesidad de búsqueda en la expresión plástica que devenga en un contacto más directo con el hombre común, de un lenguaje de dimensión social que traduzca la voluntad colectiva de superación vital (...) proponemos una búsqueda de nuevos órdenes de visión que sobrepasen lo formal para alcanzar una verdadera dinámica en el fenómeno creativo” (Inhumano, 2011: 42)

Figura 8: Los tzántzicos año de nacimiento: 1962



Fuente: <http://terraignea.blogspot.com/2010/09/los-tzantzicos-poesia-de-ecuador-los.html>

No solo la pintura tuvo gran florecimiento en la época, sino también el grabado con artistas como Eda Muñoz (1948), Peter Mussfeldt (1938), Nicolás Swistoonoff (1945), por citar a algunos, no así la producción escultórica cuyo alcance, según Rodríguez Castelo, no tuvo mayor significado.

Fueron, a los ojos de Rodríguez Castelo, el feísmo y magicismo la tendencias predominantes entre 1965 y 1980, influenciado el feísmo en sus comienzos por el artista argentino Silvio Venedetto, y manifestados a través de un dibujo potente y agresivo.

A partir de 1980, en un marco de progreso y crecimiento Urbano, principalmente de Quito y Guayaquil, ciudades en donde se acentúan las diferencias de clase debido a la inflación y el desempleo y bajo un gobierno populista después de finalizada la dictadura, pero que no ofrece soluciones a las desigualdades sociales, se respira un aire de represión y persecución a grupos guerrilleros, artistas e intelectuales comprometidos con la causa. Surgen nuevas tendencias en el Arte Visual como son el hiperrealismo,

neoexpresionismo, nuevo paisaje y arte conceptual. Siendo este último quizá y hasta hoy vigente. Ante ello opina Rodríguez Castelo: “Los jóvenes conceptuales de la generación aportan a la tendencia un rasgo muy propio – y muy latinoamericano – : su conceptualismo es irónico, casi cáustico, desnudador, desmitificador.” (Rodríguez, 1988: 158)

Como se ha visto, a lo largo de la historia, se han creado escuelas y academias de arte en el Ecuador con sólidos fundamentos instrumentales y técnicos, sin embargo sobre la formación teórica existen diferentes miradas que pone en entredicho su consistencia. Según Alexandra Kennedy, en su texto *Del taller a la academia*, en el país desde la época de Eloy Alfaro han transcurrido más de cien años y sin embargo, hasta los años 90, no se han dado cambios sustanciales en el campo artístico. No existía por ejemplo, ningún centro de formación de críticos e historiadores del arte así como tampoco una adecuada planificación curricular, especialmente en el área de la escultura. La misma autora afirma:

“la deficiente formación universitaria, el escaso contacto con otros centros de arte importantes, la poca información general y particular ha redundado en muchas ocasiones en un continuismo o imitación, ya no de lo colonial como hace una centuria, sino de corrientes modernas y/o postmodernas implantadas sin ton ni son en nuestro medio.” (Kennedy, 1992: 134)

El arquitecto y crítico de arte Lenin Oña, curador de la muestra *El otro arte en Ecuador*, del 2009, en su respectivo catálogo expresa que en ese momento, a pesar de que aún se observan estilos tradicionales, se están gestando otras modalidades artísticas como el arte conceptual y arte objetual, las instalaciones, el video arte, video instalaciones, los performances, las apropiaciones, como formas alternativas y válidas del arte. En el catálogo en referencia Oña expresa:

Sin embargo, aquí en nuestro país, hasta ahora no se había concedido al “otro arte” -que lo llamamos así solo para diferenciarlo del anterior y consabido- el reconocimiento institucional que, sin ser indispensable para la presencia y continuidad de esta manifestación contemporánea, si constituye un síntoma

de la aceptación social y, más que nada, de la contemporaneidad de los organismos culturales y sus políticas. (Otro, 2009: 7)

2. EL TALLER DE ARTE COMO DISPOSITIVO GENERADOR DE CONOCIMIENTO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

2.1 Modelos o Paradigmas en las Prácticas Educativas Artísticas a Nivel Superior

Al haber realizado, en el capítulo anterior un breve paneo histórico de los más relevantes momentos en la evolución de la enseñanza del arte según los intereses de este trabajo de investigación, es notable como la formación en arte presenta un amplio y complejo escenario, que sin duda y como se revisará más adelante, ejerce enorme influencia en las prácticas formativas a nivel superior del arte actual.

Pasando a revisar la enseñanza Universitaria en los momentos actuales, es necesario hacer rápidamente una sistematización de las formas de educación revisadas, en los distintos lugares geográficos y momentos históricos, lo cual permite seguir adelante.

En primer lugar se debe comprender, qué es un modelo o paradigma educativo en las artes, para ello se toma como referencia el planteamiento de Ricardo Marín Viadel quien ha sistematizado la enseñanza del arte y propone una tipología definiendo en primer lugar el concepto de Modelo.

Según Ricardo Marín Viadel, catedrático de la Universidad de Granada, existen tres normas para que una práctica educativa e investigativa dentro del campo de las artes visuales, adquiera la categoría de modelo o paradigma, a saber:

“En primer lugar, debe entenderse como un sistema completo de enseñanza e investigación en artes visuales” (Marín, 2000: 57). Esto indica que precisa de una estructura integral la cual agrupa a los micro y macro componentes del proceso artístico creativo para la producción de obras artísticas.

Como consecuencia del carácter completo y sistemático que debe tener todo modelo o paradigma, éste está obligado a dar una definición clara de cuáles son los objetivos finales que se pretenden, es decir, tiene que proporcionar una definición clara de qué es dibujar, pintar, o qué es arte; explicar cuáles son los fundamentos del conocimiento y aprendizaje artístico; determinar los

elementos básicos que constituyen o configuran la obra artística y las reglas y normas para organizar o conjugar esos elementos; y, finalmente deducir la correspondiente secuencia didáctica congruente y homogénea con esta concepción. (Marín, 2000: 57)

La segunda norma o regla es que un modelo, debe ser real, auténtico, efectivo y estar vigente en la formación de artistas. Esto significa que a más de tener clara las coordenadas o premisas conceptuales, es importante su imbricación en el quehacer artístico de sus ejecutores o ejecutoras.

Y el tercer requerimiento, es que la práctica educativa tenga un alcance colectivo y social, puesto que nunca un modelo o paradigma podría circunscribirse a un quehacer artístico individual o aislado. Esto sin duda está relacionado con el deber ser del arte, como eje articulador de los procesos sociales y su incidencia en el contexto, ya sea local o global.

De acuerdo a lo expuesto, esta investigación se atiene al planteamiento de Marín, quien dice: “Considero que hay exactamente cuatro, y solo cuatro modelos generales o paradigmas en la enseñanza, —y probablemente en la investigación— de las artes visuales.” (Marín, 2000: 56).

El primer modelo hace referencia al *Taller del Artista*. Como ya se ha mencionado esta forma de aprendizaje tuvo vigencia sobre todo en la etapa medieval. Se caracteriza por ser de orden jerárquico y considerar la formación artística como un asunto de oficio para el desarrollo de las habilidades manuales, que buscan la perfección técnica, a base de la transmisión vertical de conocimientos y de la imitación de obras de los maestros.

Los interesados ingresaban a los talleres desde muy jóvenes en calidad de aprendices, pero también realizaban labores que estaban dirigidas al servicio personal del maestro, luego eran ascendidos a oficial, y después de varios años alguno de los gremios les otorgaba un certificado que les permitía ejercer como pintor o escultor independiente. Situación muy similar a la de los talleres de la época colonial en el Ecuador.

Como se lo vio en su momento los Tratados de los maestros, fueron fundamentales para la formación de aprendices y oficiales en los talleres, ya que se trataban de verdaderos manuales con indicaciones precisas para el conocimiento de los materiales y el desarrollo de las técnicas.

El segundo modelo según Marín, corresponde al *Sistema de la Academia de Bellas Artes*. Está relacionado tanto con la producción de tratados y escritos realizados por los artistas y teóricos del Renacimiento, como con la creación de academias de dibujo, disciplina que representa los fundamentos del arte en aquellos momentos.

Como ya se mencionó, la primera academia de Dibujo fue fundada en Florencia en el año de 1563, por Giorgio Vasari; en ella la enseñanza y aprendizaje del dibujo, seguía una secuencia que empezaba por la copia de las láminas, para luego pasar a la copia de estatuas, hasta llegar al dibujo del natural.

Esta academia, no solo es importante por ser el espacio en el cual se formaban los futuros artistas, sino también porque era el lugar de encuentro de las personalidades de la época, espacio donde se generaban debates muy animados sobre las distintas problemáticas de las artes, de las ciencias y la cultura en general, propiciando así el interés y entusiasmo de los alumnos de este centro formativo.

En este modelo o paradigma, que obedece a un orden sistemático, los cursantes se inician en edades muy tempranas, y la formación que obtienen no sólo es técnica, sino también es humanista.

El proceso de aprendizaje e investigación debía desarrollarse en torno a dos grandes ejes: Por un lado, el conocimiento científico que fundamentaba la creación artística: la geometría, la perspectiva, la anatomía, la teoría de las proporciones, etc. Por otro lado, la práctica del dibujo como fundamento de la pintura y escultura, comenzando por la copia de los dibujos de los mejores maestros, pasando por el dibujo del natural como ejercicio formativo clave, para finalizar con la invención de nuevas composiciones. (Pacheco, 1990) (Marín, 1997: 61)

El sistema de academia de Bellas Artes llega a perdurar hasta finales del XIX, habiéndose difundido por toda Europa y América gracias a la Academia de París.

El tercer modelo proviene de La *Bauhaus*.

El siglo XX, el gran siglo del lenguaje, descubre que las artes visuales también lo son. El dibujo, la pintura ya no tienen por qué estar pendientes de imitación de la realidad, sino más bien concentrarse en su propia realidad expresiva, como la música o como la arquitectura. La experimentación con los elementos básicos del lenguaje plástico descubrirá una nueva meta para las artes: la abstracción. A través de las obras artísticas y de las actividades y escritos pedagógicos de Kandinsky (1989), Itten (1987), Kupka (1989), Malevich (1986), Mondrian (1987), etc. Se definiría un nuevo sistema de formación del artista, cuyos conceptos básicos fundamentales son: punto, línea, plano, textura y color. (Marín, 1997: 65)

Si bien, Marín a este tercer modelo lo ha bautizado, legítimamente, con el nombre de Bauhaus, bajo los lineamientos esgrimidos en la cita anterior, lo cual esta investigación lo comparte; es necesario indicar, que a este paradigma, también lo enriquecen o fortalecen el experimento pedagógico de Black Mountain College y los fundamentos para una Universidad Libre, articulados por Joseph Beuys.

Entre las características más destacables que comparten la Bauhaus, Black Mountain College y la Universidad libre Internacional, en primer lugar está el considerar al estudiante como centro o protagonista de la formación artística. Estas tres maneras de educar en el arte, también coinciden en utilizar lo interdisciplinar como medio articulador del accionar artístico con la experiencia real. Un tercer punto de encuentro sería el interés por propiciar a que la actividad artística se relacione o se integre socialmente en la colectividad. Por último se podría decir que estos tres estilos formativos, también coinciden en tener una óptica amplia e incluyente que busca mantener un diálogo permanente con la comunidad artística internacional.

Sobre el cuarto y último modelo Marín sostiene lo siguiente: “El sistema del genio o del desarrollo creativo personal fue prefigurado por los artistas románticos. Fueron ellos

los primeros en considerar la libertad y originalidad como el criterio artístico fundamental.” (Marín, 1997: 66)

La actitud desenfadada y rebelde de los artistas románticos proviene de la incomodidad frente a un mundo, la cual les lleva a tener una posición confrontativa con la realidad y a su vez evasiva. Tal vez las palabras del artista Caspar David Friederich (1774-1840), pueden reflejar de manera general la forma de posicionarse como creador en aquel momento, “La misión del pintor no es la fiel representación del aire, del agua, de las rocas o de los árboles, [...] sino que debe reflejar su alma y sus sentimientos” (Kraube, 1995: 58)

Para el artista romántico, sus trabajos están motivados por contenidos ideológicos, políticos, pasionales y con una actitud marcadamente individual, también le interesa los temas históricos sobre todo de la edad media, folclóricos, costumbristas, populares, etc. Y no pueden faltar los de carácter fantástico, inconsciente o melancólico.

En el texto *Historia de la Literatura y del Arte* (vol. II), se habla sobre la importancia e incidencia del Romanticismo, de la siguiente manera:

Efectivamente, no hay producto del arte moderno, no hay impulso emocional, no hay impresión o disposición de ánimo del hombre moderno, que no deba su sutileza y su variedad a la sensibilidad nerviosa que tiene su origen en el Romanticismo. Toda la exuberancia, la anarquía y la violencia del arte moderno, su lirismo ebrio y balbuceante, su exhibicionismo desenfrenado y desconsiderado proceden del Romanticismo. Y esta actitud subjetiva y egocéntrica se ha vuelto para nosotros tan obvia, tan indispensable, que no podemos ni siquiera reproducir una asociación abstracta de ideas sin hablar de nuestros sentimientos” (Hauser, vol. 2, 1985: 342)

Actualmente, en los distintos centros de formación artística a nivel superior, en la presentación de sus programas educativos, por lo general se ofertan nuevos modelos de formación en artes, sin duda muchas de estas facultades, escuelas o carreras han incorporado elementos interesantes o innovadores relacionados con las nuevas tecnologías o con aspectos que destacan lo visual, sin embargo los modelos o

paradigmas propuestos por Marín (taller del artista, el de la Academia de Bellas Artes, Bauhaus, o el del genio creador), son los que de una manera directa, o en muchos casos fusionada, están vigentes en la educación artística universitaria de hoy.

Un síntoma a destacar, es que en el transcurso del siglo XX, un número significativo de academias y escuelas de arte de origen autónomo, se fueron paulatinamente insertando en el contexto universitario, pasando la enseñanza del arte a constituirse como parte de la oferta universitaria ya sea como Facultades o Escuelas. El Ecuador no es la excepción, la escuela de Bellas Artes, fundada en Quito en el año de 1904, es incorporada dentro de la Universidad Central, a finales de los años sesenta como Facultad de Artes.

2.2 El Taller en el ámbito universitario

A lo largo de la historia, desde el mundo antiguo, en los conglomerados sociales, por ejemplo entre sumerios, expertos en vidrios y cerámica, o griegos, finos diseñadores al incorporar las figuras geométricas puras en sus objetos, han dispuesto de un espacio físico, cuya estructura responde a un local medianamente amplio, donde se trabajan algunos materiales para la elaboración y comercialización de determinados productos, los mismos que varían de acuerdo a la época y al contexto, a este lugar de producción de obras u objetos, a partir del siglo XIII, se lo ha denominado taller.

Para el normal funcionamiento de los talleres, sus propietarios, tenían que acatar una serie de normativas y requisitos fijados por las corporaciones, como la distribución del local, iluminación, etc. Los talleres destinados a la producción de objetos artísticos, como pintura, escultura, grabado, etc., también estaban regentados bajo las normativas de las corporaciones, que regulaban todos los aspectos concernientes a la labor realizada, como la cantidad de ayudantes, la calidad de los materiales empleados y otros. En esta época cuando se tenían que trabajar pinturas móviles, retablos, o frescos, el taller se trasladaba sobre andamios, hasta el lugar de emplazamiento de la obra.

Años más adelante, sobre todo en lo correspondiente al periodo artístico en Europa, denominado *cinquecento*, primero en Italia, luego en Francia, las corporaciones van perdiendo su poder de control, el arte y la artesanía empiezan a tomar distancia, y como

las sociedades son catalogadas por sus actividades artísticas, los artistas adquieren inusitada fama y prestigio, por consiguiente el taller de estos personajes y de acuerdo a su nombre, se van transformando en verdaderos estudios, convirtiéndose, no solo en lugares de producción artística sino también en lugar de encuentro de las personalidades y la discusión de los grandes temas de la época.

Entre los cambios significativos, que sufren los talleres-estudios de estos grandes artistas es que pierden su carácter *público*, logrando su aislamiento y exclusividad, y también existe una expansión hacia lo didáctico y por consiguiente desarrollan una labor educativa que da origen a las academias, como se ha visto en el capítulo anterior de esta investigación.

En la actualidad al término taller se lo ha utilizado de manera indiscriminada para un sin número de actividades ya sea de carácter artesanal, artístico, pedagógico, deportivo, político, etc. La Real Academia Española, define el término taller de la siguiente manera:

“(Del fr. *atelier*).

1. m. Lugar en que se trabaja una obra de manos.
2. m. Escuela o seminario de ciencias o de artes.
3. m. Conjunto de colaboradores de un maestro.” (RAE, 2010)⁶

La referencia que hace en cambio, la enciclopedia virtual Wikipedia, en su versión castellana señala lo siguiente:

“Taller es propiamente el espacio donde se realiza un trabajo manual o artesano, como el taller de un pintor o un alfarero, un taller de costura o de elaboración de alfajores, etc.; aunque también puede designar otros conceptos derivados de este ...” (Enciclopedia virtual Wikipedia, 2010)⁷

⁶ <http://lema.rae.es/drae/?val=taller>

⁷ <http://es.wikipedia.org/wiki/Taller>

Las prácticas artísticas en la actualidad demandan propuestas creativas involucradas con las diferentes problemáticas sociales, las que pueden venir tanto del contexto local como global; y es bajo esta línea que se propone en este trabajo de tesis visibilizar al taller de arte o su equivalente, en el contexto universitario como el lugar idóneo para que esto ocurra.

Como lo hemos mencionado, el vínculo entre arte y universidad, es una relación en cierto modo reciente, y que no ha sido muy discutida, ni bien entendida, ya que la institución universitaria a través de los años, ha consolidado un modo de generar conocimiento asentado en principios rígidos y determinados, que parten de investigaciones previas; mientras tanto, la construcción de conocimiento en el arte surge de la exploración individual y sensible del artista, entendiéndose como una manera diferente de saber.

La oferta existente para estudiar arte, hoy en día es muy amplia y variada, y ninguno de los programas o prácticas educativas artísticas a nivel universitario, están fuera de los cuatro modelos o paradigmas propuestos por Marín, como son: el de *taller del artista*, el de *la Academia de Bellas Artes*, el de la *Bauhaus*, o el del *genio creador*, los mismos que han sido revisados en el capítulo anterior; y que el autor al respecto del tema señala:

Muchas aulas y talleres introducen algunos aspectos o ideas interesantes e innovadoras, pero normalmente se trata de desarrollos correspondientes a uno de los modelos generales o paradigmas; o bien –y esto es lo más frecuente– se trata de una combinación ecléctica de los cuatro modelos. (Marín, 1997: 56)

Siguiendo esta línea, se observa en la actualidad la existencia de algunos centros académicos de educación artística superior, que mantienen modelos más tradicionales como el de *taller de artista* o el de la *academia de bellas artes* por ejemplo, donde el trabajo en el taller, responde a una estructura jerárquica, desde la cual el profesor(a), imparte los saberes necesarios para que las(os) estudiantes, desarrollen las capacidades y destrezas para el dominio de las diferentes técnicas artísticas, siendo el aprendizaje técnico individual por parte del alumnado, el objetivo a lograr.

Existen otros centros, más actualizados donde desde una estructura menos rígida, la construcción de conocimiento desde el campo de las artes es lo primordial, y es una tarea compartida, sin perder las búsquedas individuales; propiciándose un ambiente de trabajo en el cual, la o el docente, ante todo cumple un rol de guía y es un provocador de situaciones, logrando que el estudiantado responda de manera reflexiva y creativa a las demandas. Este modelo, que busca la articulación entre teoría y práctica, interdisciplinariamente, se encuentra más cercano al modelo *Bauhausiano*.

Cabe indicar, que en el Ecuador, en estos precisos momentos, de acuerdo a Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), vigente desde el 12 de octubre de 2010, el sistema universitario de todo el país, regido por Consejo de Educación Superior (CES), se encuentra en un proceso de auto evaluación y acreditación, bajo estándares de exigencia y calidad establecidos por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), para lo cual también se han previsto la creación de 4 universidades: Universidad del conocimiento “Yachay”, Universidad Regional Amazónica “Ikiam”, Universidad Nacional de Educación y la Universidad de las Artes.

En el Ecuador la oferta académica para la formación de productores visuales, no es muy amplia, pero sí es variada, aunque como sucede generalmente los centros académicos en general de mayor importancia e incidencia, se encuentran en las ciudades de mayor magnitud y oferta cultural. En el Cuadro I, se puede visibilizar la oferta académica en artes plásticas y visuales a nivel superior, existente en el país, y los diferentes tipos de taller propuestos dentro de los programas de estudio.

Cuadro I

OFERTA ACADÉMICA ARTÍSTICA SUPERIOR EN EL ECUADOR

NOMBRE	LUGAR	ESTATUTO	TITULACIÓN y AÑOS DE EST.	TIPO de TALLER
Escuela de Artes Plásticas Facultad de Artes (FA) Universidad Central del Ecuador (UCE)	Quito	Estatal	Licenciatura en Artes Plásticas. (5 años) Con mención en una de las siguientes opciones: Pintura Escultura Grabado Cerámica	Taller integral de Pintura. Taller integral de Escultura. Taller integral de Grabado. Taller integral de Cerámica.
Colegio de Arte Contemporáneo Comunicación y Artes Contemporáneas. (COCOA) Universidad San Francisco de Quito. (USFQ)	Quito	Particular	Licenciatura en Arte Contemporáneo. (4 años)	Taller 2D o 3D. Taller 2D o 3D. Taller 2D o 3D. Taller de Investigación. Taller de medios mixtos. Taller 2D o 3D. Taller 2D o 3D. Taller de Tesis I. Taller de Tesis II Taller 2D o 3D.
Carrera de Artes Visuales (CAV) Facultad de Arquitectura y Artes. (FADA) Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)	Quito	Particular	Artista Visual. (4 años)	Taller de Arte I Taller de Arte II Taller de Arte III Taller de Arte IV Taller de Arte V Taller de Arte VI Taller Profesional I Taller Profesional II
Carrera de Artes Visuales (CAV) Instituto Superior de Arte del Ecuador (ITAE) ITAE en convenio con la Universidad Campo Santo	Guayaquil	Estatal	Tecnólogo en Artes Visuales. (3 años) Con mención en una de las siguientes menciones: Pintura Escultura Grabado. Mención en medios digitales. Licenciado en Artes Visuales. (4 años) Con énfasis en alguna de las siguientes opciones: Pintura Escultura Grabado Medios Digitales.	Taller de Medios Digitales I, II, Taller de Escultura I, II. Taller de Pintura I, II. Taller de Dibujo I, II, III, IV, V, VI. Taller de Proyectos I, II, III, IV Taller optativo I, II, Taller de mención I, II, III, IV. Taller de fotografía.
Escuela de Artes Visuales Facultad de Artes. Universidad de Cuenca (UC)	Cuenca	Estatal	Licenciatura en Artes Visuales (4 años)	No hay información
Escuela de Arte y Diseño Área Técnica.	Loja	Particular	Licenciado en Arte y diseño (4 años)	No hay la denominación de

Universidad Técnica Particular de Loja. Universidad Católica de Loja				taller en la malla.
Carrera de Artes Plásticas Área de la Educación, el Arte y la Comunicación (ÁEAC) Universidad Nacional de Loja (UNL)	Loja	Estatal	Licenciado (a) en Artes Plásticas. (4 años) Con mención en una de las siguientes opciones: Pintura Diseño Gráfico Pintura Mural Escultura. Escultura Cerámica.	Talleres: Expresión oral y escrita. I, II. Estadística. Dibujo técnico. Sistemas de representación. Anatomía Artística Relieves y volúmenes. Estudio de perspectiva. Representación en volúmenes. Apoyo técnico: fotografía. Perspectiva y sombras. Estudio escultórico de la figura humana. Diseño Básico Bi y Tridimensional. Elementos escultóricos. Cerámica Artística. Dibujo. Ilustración Artística. Serigrafía y Xilografía. Gestión y producción. Dibujo Artístico. Grabado calcográfico. Técnicas de muralismo. Taller de Mención, investigación y propuesta plástica. Taller de ejecución de obra plástica acorde a la mención.
Bellas Artes Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Estatal de Bolívar (UEB)	Guaranda	Estatal	Licenciado en Ciencias de la Educación. (4 años) Mención en Bellas Artes.	No hay información.

Después de analizar la información proporcionada por los sitios web, en primer lugar de la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL)⁸, conformada por 30 universidades jesuitas latinoamericanas, de 14 países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México,

⁸ Sitio web de AUSJAL: www.ausjal.org

Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela), encontramos que solo en dos de estos centros de estudio preparan o forman artistas o productores visuales: Las Carreras de Artes Visuales con sede en Bogotá y Cali de la Pontificia Universidad Javeriana y la Carrera de Artes Visuales de la PUCE.

A continuación En el Cuadro II, hemos seleccionado, algunas de las Facultades, Escuelas y Carreras de arte, a nivel Latinoamericano, donde al igual del cuadro anterior se puede apreciar que la utilización del término *Taller* es muy amplia y diversa.

Cuadro II
OFERTA ACADÉMICA ARTÍSTICA SUPERIOR EN AMÉRICA DEL SUR

NOMBRE	LUGAR SEDE	ESTATUTO	TITULACIÓN y AÑOS DE EST.	TIPO de TALLER
Artes Visuales Facultad de Artes Visuales Universidad Autónoma de Nuevo León	Monterrey	Estatal	Licenciado en Artes Visuales. (9 semestres)	Taller de fotografía I Taller de fotografía II
Carrera de Artes Plásticas Facultad de Artes Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá	Bogotá	Estatal	Maestro(a) en Artes Plásticas (10 semestres)	Taller Experimental I. Taller Experimental II. Taller Experimental III. Taller Experimental IV. Taller Experimental V. Taller Experimental VI. Taller Experimental VII.
Carrera de Artes Visuales Facultad de Artes Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá	Bogotá	Particular	Maestro en Artes Visuales. Con énfasis en: Expresión Audiovisual. Expresión Plástica o Expresión Gráfica.	No hay la denominación de taller en la malla.
Carrera de Artes Visuales Facultad de Artes Pontificia Universidad Javeriana. Cali	Cali	Particular	Maestro en Artes Visuales. (semestres 4 años) Con énfasis en: Expresión Audiovisual. Expresión Plástica.	Énfasis en Expresión Plástica: Taller de Bidimensionalidad. Taller de Pintura. Taller de Tridimensionalidad. Taller de Escultura
Escuela de Arte Facultad de Artes Pontificia Universidad	Santiago	Particular	Licenciado en Arte (4 años)	Taller Integral. Taller de producción de obra I.

Católica de Chile (PUC)				Taller de producción de obra II. Taller de producción de obra III. Taller de producción de obra IV. Taller y memoria de grado I. Taller y memoria de grado II.
Artes Plásticas Facultad de Artes Universidad de Chile	Santiago	Estatal	Licenciado(a) en Artes, mención Artes Plásticas (10 semestres) Pintor(a), Escultor(a), Grabador(a), Artista Fotógrafo(a), Artista Textil, Ceramista, Orfebre	Taller de Lenguaje Visual I, II, III, IV. Taller de lenguaje Medial I, II, III, IV. Taller de Dibujo I,II, III, IV, V, VI. Taller Central de Arte I, II, III, IV. Taller Complementario, I, II, III, IV.

Para complementar este breve panorama, se consideró necesario hacer una breve indagación a docentes de diferentes centros de formación artística a nivel superior del Ecuador y de América del sur; a continuación se revisan algunos datos obtenidos de las encuestas (Anexo I) respondidas por las profesoras y profesores de arte de las siguientes universidades: Facultad de Artes de la UCE (7 Prof.), UTPL (1Prof.), PUC de Chile (1Prof.), Universidad Metodista de São Paulo (UMSP) (1 Prof.), Academia Nacional de Bellas Artes San Alejandro de La Habana, Cuba (1 Prof.), ITAE (1 Prof.), de las cuales se aprecian los siguientes aspectos:

En la pregunta 2, que hace referencia a cuál es el modelo educativo, de su Facultad, Escuela o Carrera, 12 docentes, de 6 universidades, dan respuestas como:

- Estamos en un proceso de transición entre el Modelo Inductivo – Deductivo – Constructivo. (Encuesta 1)
- Estamos caminando hacia un modelo por competencias. (Encueta 2)
- Pienso que no hay uno definido en muchas de las cátedras se sigue el modelo investigativo-constructivista en otras se mantiene el modelo conductista. (Encuesta 3)
- Constructivista. (Encuesta 4)

- Es una Escuela fundada hace 50 años según el modelo de la Bauhaus, del cual hoy permanecen vigentes algunos aspectos, como la formación en lenguaje y pensamiento visual como plataforma inicial de la Licenciatura. Esto se complementa con el modelo educativo interdisciplinario que la Universidad en su conjunto promueve, que implica que una gran cantidad de créditos están dedicados a cursos de Facultades distintas a la de origen. (Encuesta 5)
- *O modelo educativo é o constructivismo* (Encuesta 6)
- La Universidad Central moviliza su accionar pedagógico basado en el modelo histórico cultural, con adaptaciones locales, así la facultad de artes orienta muchas de sus prácticas acercándolas al constructivismo. (Encuesta 7)
- Humanista – constructivista – socio crítico. (Encuesta 8)
- Constructivista. (Encuesta 9)
- Socio crítico. (Encuesta 10)
- No se aplica un modelo definido. (Encuesta 11)
- Desarrollador a partir del eje didáctico vivencia, expresión y creatividad. Todo esto se logra a partir de la integración de nuevos conceptos, metodologías, teorías educativas y procesos de aprendizaje, que tienen como fin el desarrollo integral del estudiante. (Encuesta 12)

Como se ha señalado con anterioridad, hablar de paradigmas o modelos en la educación superior es muy difícil ya que no existe la claridad necesaria por lo cual, en la mayoría de casos, por estar dentro de la institución Universidad se acoge a los modelos que la Universidad determina.

En la pregunta cuatro se indaga a los docentes sobre cuál es la concepción del término taller en el centro académico que trabaja, a lo cual las y los docentes dan respuestas como las siguientes:

- El taller se lo concibe como un espacio de aprendizaje, crecimiento personal, de interrelaciones sociales, donde se construye el conocimiento a través del hacer, saber lo que se hace y tener una comprensión del hacerse a sí mismo (autopoíesis). (Encuesta 1)

- Se puede decir que lo concebimos como un espacio en donde se llevan a cabo los procesos creativos. Puede ser un espacio físico pero también una serie de actividades concretas en donde se experimenta con las ideas. Un ejemplo de ello es lo que hacemos en Dibujo V y Pintura V en las que -pese a que las denominaciones no dicen nada- estamos trabajando no con clases sino orientando el planteamiento de propuestas personales. (Encuesta 2)
- Un espacio de experimentación sobre todo en técnicas y muy particularmente en expresiones artísticas contemporáneas o de vanguardia. (Encuesta 3)
- En la que anteriormente se denominaba Área de Escultura, existe un acuerdo de los profesores de la asignatura para desarrollar, a lo largo de la carrera, un programa progresivo en los contenidos teóricos y prácticos indispensables para la concepción, ejecución y socialización de la obra artística. (Encuesta 4)
- El taller es el núcleo central al cual confluyen todos los aprendizajes que los alumnos efectúan en otros cursos. Es un taller que de manera progresiva va introduciendo a los estudiantes en el proceso de creación artístico, con una libertad también progresiva en cuanto a la elección y desarrollo de ideas, procesos y medios. Paralelamente al trabajo práctico, especialmente en los talleres de quinto a octavo semestre, se desarrolla la capacidad reflexiva y de escritura sobre el propio trabajo y el de otros. (Encuesta 5)
- *A concepção de arte está ligada aos processos criativos do pensar e do fazer.* (Encuesta 6)
- En la carrera el taller es planteado como espacio físico, es en el taller de la especialidad donde acontecen prácticas y debate sobre temas de interés individual de los estudiantes. (Encuesta 7)
- El análisis cotidiano de las vivencias sociales. Un espacio de exploración. (Encuesta 8)
- Taller práctico en la cual se aprenden técnicas plásticas. (Encuesta 9)
- Teórico – práctico y propositivo. Se desarrollan los proyectos personales de los estudiantes, “acompañados” por el o los docentes. (Encuesta 10)
- Espacio pedagógico en el que se investiga y se construye el conocimiento y su aplicación práctica en proyectos de arte. (Encuesta 11)
- Un taller dinámico e interactivo, en donde se establezcan relaciones interdisciplinarias con las demás materias y talleres de la Academia. También

debe ser un taller práctico: un laboratorio de ideas y de formas, donde el estudiante encuentre y descubra la manera de aprender a aprender. (Encuesta 12)

- En la clase de Proyectos el alumno desarrolla su poética personal. En este taller confluyen todas las materias teóricas y prácticas y el alumno explora en los diversos lenguajes del arte en función del desarrollo de su propuesta. (Encuesta 13)

2.3 El Taller de Artes Visuales de la CAV, a manera de un estudio de caso

La construcción de un plan de estudios que logre conciliar las demandas institucionales y las particularidades e individualidades de estudiantes - artistas y profesores – artistas, en su mayoría, para a su vez aportar al contexto social y cultural, no es tarea fácil. Sin embargo desde los inicios, en septiembre de 1997, la CAV en su mapa curricular ha contado con tres áreas de conocimiento: área herramental, área teórica, y el área de taller de arte.

En el documento de la segunda Reforma del Diseño Curricular de la CAV, del 2010, se mantiene la concepción primigenia del taller de arte que expresa lo siguiente:

El taller es un espacio formativo que tiene por objetivo resolver un problema estético a través de ejercicios guiados y controlados, a realizarse con lenguaje plástico y exigente realización formal, dotados de un planteamiento conceptual solvente, desde una toma de posición, ante una problemática relacionada con la realidad social y la función simbólica de la producción cultural.

El Taller de Arte se desarrolla en cada nivel de estudio como asignatura rectora a la cual tributan las demás materias del nivel.

El taller tiene su importancia y riqueza cifradas en el aprendizaje personalizado, mediante seguimiento de la actividad, tomando en cuenta las propuestas particulares de los estudiantes ante los problemas y ejercicios que se proponen, a través de sucesivas entregas. Su complejidad es progresiva,

desde ejercicios dirigidos y controlados, en los primeros niveles, a ejercicios más personales y tutorados, en los últimos niveles, cabe señalar que este proceso académico-artístico, se enmarca dentro de un ámbito de construcción de conocimiento práctico-reflexivo.

El Taller es un proceso de aprendizaje que desarrolla la investigación como método. Los resultados de los trabajos del taller deben presentarse con adecuada fundamentación conceptual de la obra realizada, destacando los recursos visuales utilizados; así como los criterios estéticos y artísticos específicos que se han considerado. (Diseño curricular, 2010: 10)

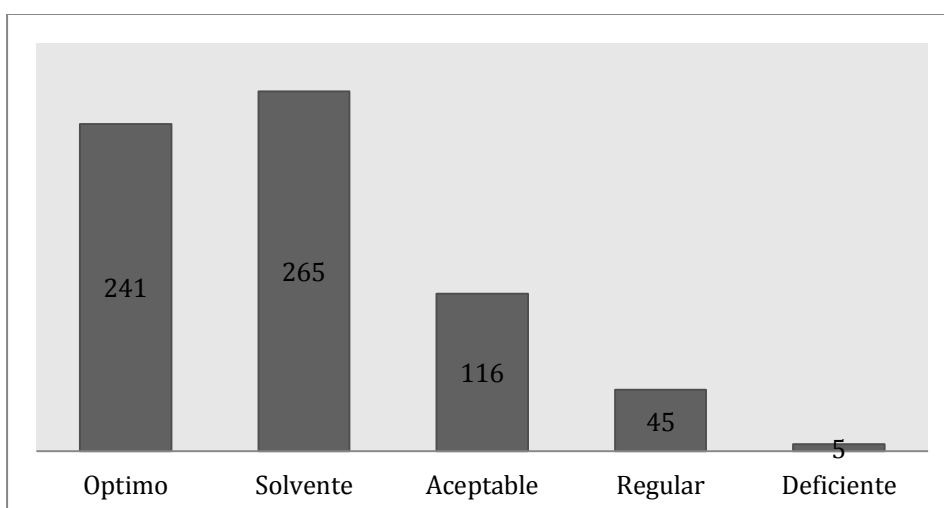
En la CAV, la cátedra de taller de arte, que responde al ejercicio profesional, como eje fundamental de la formación del estudiantado, asume esta responsabilidad. Desde el inicio, dicha asignatura funciona como un lugar de carácter práctico-reflexivo, suscitador de cuestionamientos e indagación sobre lo relativo a la responsabilidad del quehacer artístico, a la articulación existente entre los contenidos académicos y las actividades propias de la asignatura, así como a la compleja unión entre arte y educación.

También desde sus orígenes la CAV, a más de estas áreas de conocimiento, ha contado con dos actividades, que son: las muestras de fin de semestre y las salidas de campo, estos eventos al paso de los años se han convertido en espacios referenciales de los procesos académicos de la carrera, que han servido de enriquecimiento para el entorno académico, y sobre todo, de vínculo con el contexto social y cultural de nuestro medio.

Dentro de este planteamiento, el taller de arte, más allá del espacio físico específico, se lo entiende como un dispositivo expandido e interdisciplinar con el cual se propicia el debate crítico, reflexivo, entre todas y todos sus integrantes, y que está en constante confrontación con las problemáticas de la realidad, ya sea por la vía de lo autorreferencial o de lo colectivo; siempre buscando la articulación o ensamblaje coherente entre idea y producto artístico. En este razonamiento el trabajo de taller consiste en generar y construir conocimiento desde el campo de las artes visuales, a través de los procesos investigativos-creativos.

Con el objetivo de conocer cuál es la percepción que tienen las y los estudiantes, acerca de los diferentes aspectos que son parte del proceso académico del taller de arte de la CAV, como los contenidos por ejemplo, se aplicó en el I Semestre académico 2011 – 2012, una encuesta a los Talleres I, II, III, IV, V, VII (aproximadamente al 80 % de estudiantes); de cuyos resultados (Anexo II), En el cuadro III, se observa que en las 13 preguntas o reactivos aplicados, cuya escala de valoración es la siguiente: Optimo (AAA) Solvente (AA) Aceptable (A) Regular (B) Deficiente (C), se obtuvo los siguientes resultados:

Cuadro III
RESULTADOS ENCUESTA APLICADA A LAS Y LOS ESTUDINTES DE LA CAV



También se aplicó una entrevista digital (Anexo III) a docentes del Taller de Arte de la CAV en el I Semestre académico 2011 – 2012, de la cual es importante recoger las respuestas obtenidas en relación a la pregunta N^a 4, que indaga sobre cuál es la concepción sobre el taller de arte de la CAV, de cada profesor:

- El Taller de Arte es el área de confluencia, es la intersección misma del proceso académico de la CAV en las aulas. Sin embargo, y a pesar de que no creo en el desarrollo lineal de este tipo de procesos del conocimiento, considero que a modo de referencia, hay que ubicar al Taller de Arte en el primer y último

eslabón de la cadena (atrapando en medio a las actividades de teoría, estética y de herramientas, en cuyo seno se desarrollan habilidades y destrezas para disertar, investigar y ejecutar proyectos y publicaciones de arte), ya que su existencia tiene que ver al mismo tiempo con la detonación del proceso creativo, y con la materialización y contextualización del proyecto de arte. (Entrevista 1)

- Es el espacio de desarrollo (conceptualización, discusión, elaboración, curaduría, montaje, etc.) de los proyectos artísticos de los estudiantes. (Entrevista 2)
- Se concibe como el eje troncal de la carrera en el que los alumnos deben investigar y realizar proyectos artísticos personales, centrados en ciertas problemáticas fundamentales de la reflexión artística. (Entrevista 3)
- 1. Enfrentar los conocimientos teóricos con los instrumentales
 2. Vincular al estudiante con los exigentes procesos del arte actual y la obra final
 3. Desarrollar en el estudiante rigor profesional. (Entrevista 4)
- Es donde los estudiantes desarrollan su propuesta formal y van entendiendo por medio de una praxis las diferentes formas de manifestarse del Arte en la contemporaneidad. Donde los estudiantes ponen en práctica lo aprehendido en las otras materias. (Entrevista 5)

2.4 Hacia un concepto del Taller de Artes Visuales

En este trabajo de investigación al hablar del taller de arte en el contexto universitario, más que a un lugar físico, se hace referencia al espacio expandido en el cual se propicia el debate crítico, reflexivo, y constante, entre todas y todos sus integrantes, para la articulación o ensamblaje coherente entre idea y producto artístico, cuyo propósito es la formación de productoras(es) visuales conscientes de que su trabajo es asumir una postura frente a distintas problemáticas de la realidad que le ha tocado vivir, creando sentido y poniendo en crisis aspectos e ideas de su tiempo, en este razonamiento el trabajo de taller consiste en generar y construir conocimiento, mediante la producción artística en el campo de las artes visuales.

El trabajo académico en el taller de arte viene a constituirse así en una labor de construcción sistémica de saberes, en el cual el/la artista profesor(a) cumple el rol de

suscitador de conocimiento a través de los procesos didácticos empleados, mientras que la y él estudiante artista se desempeña como gestor(a) de su propio aprendizaje, en el cual se busca que sea capaz de llevar a la par su proceso creativo, por un lado y la construcción de una reflexión sistemática de su obra, por el otro.

3. EL CONOCIMIENTO, LA INVESTIGACIÓN-CREACIÓN Y LAS METODOLOGÍAS EN LA FORMACIÓN ARTÍSTICA UNIVERSITARIA

3.1 Coordinadas Generales de la época actual

Después de haber realizado un breve recorrido histórico de la formación en arte en el mundo occidental así como en el contexto local, y se ha destacado la importancia del taller de artes visuales en los procesos de producción artística en la enseñanza universitaria; es necesario, antes de continuar con el desarrollo de este trabajo de investigación, revisar algunos condicionantes o síntomas del mundo actual, ya que es el contexto en el que se localiza la universidad.

Llámesese colonialismo, alta modernidad, posmodernidad, era del conocimiento, era de la información, o sea cual fuere el término que se utilice para definir el momento en el que se encuentra la humanidad, la sociedad de hoy presenta algunos rasgos singulares que dan cuenta en lo que ha devenido la denominada civilización occidental, afectando directa o indirectamente a todo el planeta.

En ninguna época de la humanidad como en la actual, ha existido tal *exuberancia* en la producción alimenticia y de otros bienes, bajo el orden de un mundo capitalista y mercantilista, regido por las naciones poderosas, las enormes empresas transnacionales o grupos de poder; de la misma forma, tampoco se había dado tanta desigualdad social y económica, llevando a que aproximadamente un tercio de la humanidad se encuentre sumida en la pobreza, y al mismo tiempo nunca se había hablado tanto de las crisis del sistema, del capitalismo, de valores, de la educación, etc. Ahora mismo en los titulares de los medios de comunicación de todo el mundo no se deja de hablar sobre la crisis financiera de los países tradicionalmente sólidos.

También, los *sistemas de comunicación*, en este mundo globalizado, están mediados por un vasto despliegue tecnológico, que sin duda alguna han cambiado los hábitos y las maneras de relacionarse entre las personas; esto, que podría significar un intercambio beneficioso para todas y todos, ha provocado una cantidad de encuentros pero no siempre bajo condiciones igualitarias.

La velocidad, ya sea producida por las nuevas tecnologías, o por los sistemas de producción, es otra de las características que se ha incorporado a los hábitos cotidianos de las personas en el mundo entero, pero sobre todo en los centros urbanos. Jan Verwoert, en su texto: *Saber sentir, también, tanto si queremos como si no. Sobre el hecho de presenciar lo que se siente y la economía de la transferencia*, al respecto dice:

Cuanto más veloz y más abstracta se vaya haciendo la vida, menos probable será que uno siga teniendo la capacidad de experimentarla como algo real. No importa cuánto expanda uno su mente y su vocabulario para captar lo que ve y lo que siente, porque lo real se le seguirá escapando. (Verwoert, Haghigian, Echevarria, Garcia, Lesage, Brown, 2011: 20)

Pues bien, estos rasgos o características, entre otros, vendrían a ser el resultado de un proceso seguido por el mundo o más bien orquestado por las naciones poderosas o grupos de poder, ese proceso o recorrido, es a lo que se ha dado en llamar modernidad, término que no se lo debe identificar como uno más de los periodos de la historia de la humanidad, ya que se trata de una *supracultura* que en su momento se instauró en la médula de todas las instancias de la vida, a tal punto que autores como Anthony Giddens, en su libro *Consecuencias de la modernidad*, lo describe así: "...digamos que la noción de «modernidad» se refiere a los modos de vida u organización social que surgieron en Europa desde alrededor del siglo XVIII en adelante y cuya influencia, posteriormente lo han convertido en más o menos mundiales." (Giddens, 1994: 15)

Para comprender la dimensión, del efecto provocado por la modernidad, es pertinente citar al filósofo Walter Benjamin (1892-1940), quién, en una parte de su libro *Tesis sobre la historia*, a partir de una acuarela del artista alemán Paul Klee, interpreta de manera metafórica como diría Giddens, las consecuencias del tan ansiado progreso en busca de la tierra prometida propuesto por la modernidad:

Hay un cuadro de Klee que se titula *Angelus Novus*. Se ve en él un ángel, al parecer en el momento de alejarse de algo sobre lo cual clava la mirada. Tiene los ojos desorbitados, la boca abierta y las alas tendidas. El ángel de la historia debe tener ese aspecto. Su rostro está vuelto hacia el pasado. En lo que para *nosotros* aparece como una cadena de acontecimientos, *él* ve una

catástrofe única, que arroja a sus pies ruina sobre ruina, amontonándolas sin cesar. Él ángel quisiera detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo destruido. Pero un huracán sopla desde el paraíso y se arremolina en sus alas, y es tan fuerte que el ángel ya no puede plegarlas. Éste huracán lo arrastra irresistiblemente hacia el futuro, al cual vuelve las espaldas, mientras el cúmulo de ruinas crece ante él hasta el cielo. *Este* huracán es lo que llamamos progreso. (Benjamin, 2008: 44)

En esta alegoría, realizada por Benjamin, que es parte de algunos de sus textos incompletos escritos en los años 40, si bien tiene un aire apocalíptico, estas palabras gozan de plena vigencia al colocarlas en el escenario del mundo actual. Un mundo sin dirección, sin equidad y que al menos para la mayoría de la humanidad está lleno de incertidumbre, y pese a que la modernidad no ha cumplido con su oferta de una vida mejor para todas y todos, es claro que sus postulados están presentes.

Para el teórico colombiano, Arturo Escobar, en su artículo *Globalización, desarrollo y modernidad*, existen dos rasgos fundamentales de la modernidad, que dan cuenta de su vigencia y actualidad:

El primero es la autorreflexividad. Giddens y Habermas quieren decir con esto que la modernidad es ese primer momento en la historia donde el conocimiento teórico, el conocimiento experto se retroalimenta sobre la sociedad para transformar, tanto la sociedad como al conocimiento. Eso con la era de la información ha llegado a un nivel supersofisticado. Las sociedades modernas, distinguiéndolas de las tradicionales, son aquellas sociedades que están constituidas y construidas esencialmente, a partir de conocimiento teórico o conocimiento experto. (Escobar, 2002: 2)

La segunda característica de la modernidad que Giddens enfatiza, es la descontextualización, que es el despegar, arrancar la vida local de su contexto, y que la vida local cada vez es más producida por lo translocal. Por eso muchos movimientos sociales hablan de situar la vida en el lugar. Estas teorías de Giddens están muy por detrás de la forma en que se ve la globalización. Muchos de los teóricos parten de la teoría de este sociólogo

inglés, en sus libros de finales de los 80 y comienzos de los 90. Giddens dice que la globalización no es una etapa nueva, distinta a la modernidad; no hay posmodernidad, que la globalización simplemente es una radicalización y universalización de la modernidad, cuando la modernidad ya no es solamente un asunto de los países modernos occidentales europeos, sino que precisamente, la globalización ocurre cuando la modernidad logra universalizarse, globalizarse. Lo que quiere decir que, en gran medida, el control de occidente sobre la modernidad se debilita, pero que al mismo tiempo, precisamente, porque ya occidente ha alcanzado a abarcar todo el resto del planeta. (Escobar, 2002: 2)

Este proceso histórico, ha establecido un comportamiento capitalista - mercantilista de las sociedades actuales tanto de aquellas que son parte de los llamados centros, así como de las llamadas periferias, esta forma de vida es consecuencia de una forma de pensamiento.

3.2 Conocimiento, Arte y Universidad

De lo que se conoce tradicionalmente en el mundo del arte, en épocas anteriores sus protagonistas nunca sintieron o vieron la necesidad de pensar si las prácticas artísticas son o no generadoras de conocimiento, si los procesos de creación y producción artística, pueden ser reconocidos como investigación, y si el quehacer artístico tiene sus propias metodologías. Este tipo de cuestionamientos a nivel global surgen aproximadamente a principios del siglo XXI, en el contexto ecuatoriano es hace pocos años que estas temáticas se incorporan al debate en el medio artístico y sobre todo en el ámbito académico de la formación en arte.

La forma de construir el conocimiento que se ha desarrollado a lo largo de los años, sobre todo en el marco de la modernidad, como lo dice Escobar, se trata de un *conocimiento teórico o conocimiento experto*, que se ha dado de una manera lineal, asentado sobre todo en convenciones que tienen su fuerte arraigo en la ilustración, y en la razón. Esta forma de construir la realidad ha hecho que otras maneras de mostrar lo que sucede en el mundo no tengan el mismo reconocimiento y sean tomadas en cuenta más bien como algo extra o suplementario, como es el caso de las artes en general.

Por consiguiente, hoy en día hablar sobre el arte como una forma legítima de construir conocimiento, despierta sospechas, dice Verwoert: “Pero como no podemos demostrar científicamente su existencia, nuestra vocación de escribir, de hacer arte, de hacer el amor, de ser amigos leales, siempre seguirá siendo cuestionable.” (Verwoert, 2011: 28).

En primera instancia se podría advertir una dicotomía insalvable entre ciencia y arte, sin embargo, esta división no significa que el conocimiento científico y el conocimiento artístico no tengan varios aspectos en común como por ejemplo las motivaciones iniciales o la razón de ser que estarían dirigidas a contribuir en la formación de las personas, siendo el objeto de estudio tanto de la ciencia como del arte, el ser humano y todas las problemáticas que tienen que ver con su existencia y realidad, para mejorar o enriquecer sus condiciones de vida.

El conocimiento teórico o experto convalidado científicamente es una construcción del orden simbólico occidental, este conocimiento se erige mediante la interacción social atravesada por el lenguaje, es decir por un conjunto de sonidos o signos articulados que el ser humano los emplea para manifestar lo que piensa o siente.

El conocimiento artístico no está exento de este proceso ya que “... el arte es el uso de determinadas cualidades del pensamiento o de destreza manual en la realización de una obra.” (Souriau, 1998: 135), para mostrar lo que piensa o siente el productor, o como Parsons que en su libro *Cómo entendemos el arte*, se adhiere a “... la idea tradicional de la estética de que el arte es básicamente la expresión del yo, el llegar a saber de él.” (Parsons, 2002: 16), y subraya más adelante que su libro “... adopta claramente esta idea tradicional: que la respuesta al arte es una exploración implícita del yo y de la naturaleza humana.” (Parsons, 2002: 16)

La ciencia y el arte son conocimientos que se construyen a través de la interacción social mediados por el lenguaje, siendo la *representación* el mecanismo articulador, para que esta acción se dé; ya que, recogiendo las palabras de Verwoert: “La realidad solo toma forma cuando las experiencias se comparten en un momento de mutuo testimonio.” (Verwoert, 2011: 20). En esta perspectiva, es oportuno advertir que los procesos creativos, productivos, formativos, perceptivos, de las prácticas artísticas son procedimientos paralelos al lenguaje.

En cuanto a la importancia del arte, como de alguna manera se ha visto, a través de la historia existen una serie de miradas que lo colocan en diferentes sitios sin embargo de lo que no hay duda es el acompañamiento que ha hecho al ser humano desde sus inicios, convirtiéndose en el registro de los procesos recorridos por la humanidad, dejando las evidencias en las diferentes manifestaciones realizadas por el ser humano – artista: otorgándole al arte y en consecuencia al artista la condición de testigo del contexto y de la época que le ha tocado vivir.

Pues bien, si el arte es una suerte de registro, y el artista el encargado de ejecutar, realizar o recoger las evidencias, existen pruebas más que suficientes de su existencia, ahora lo que para muchos sectores sobre todo del ámbito científico apegados al conocimiento teórico o experto, lo que está en juego es su status de conocimiento legítimo y su veracidad, al respecto el filósofo alemán Hans-Georg Gadamer (1900-2002), sobre el conocimiento en arte, la experiencia artística, y el problema de la verdad del arte, hace las siguientes preguntas:

¿No ha de haber, pues, en el arte conocimiento alguno? ¿No se da en la experiencia del arte una pretensión de verdad diferente de la de la ciencia pero seguramente no subordinada o inferior a ella? ¿Y no estriba justamente la tarea de la estética en ofrecer una fundamentación para el hecho de que la experiencia del arte es una forma especial de conocimiento? Por supuesto que será una forma distinta de la del conocimiento sensorial que proporciona a la ciencia los últimos datos con los que esta construye su conocimiento de la naturaleza; habrá de ser también distinta de todo conocimiento racional de la moral y en general de todo conocimiento conceptual. ¿Pero no será a pesar de todo conocimiento, esto es mediación de verdad? (Gadamer, 2005: 139)

Estos interrogantes, que anticipan o sugieren respuestas, abren la posibilidad de reflexionar y dar algunas fundamentaciones generales, sobre la legitimidad de las prácticas artísticas como constructoras de conocimiento.

En la primera parte de este trabajo de investigación, se hace referencia a Black Mountain College, como uno de los centros alternativos de formación artística, más contestatario e influyente en el mundo del arte, que ha existido en América y

posiblemente en el mundo occidental, este centro ideológicamente se basaba en algunos de los postulados propuestos por el filósofo pragmatista norteamericano John Dewey (1859-1952), quién en sus libros *Experiencia y Naturaleza* (1925) y *El Arte Como Experiencia*, señala que el arte deviene de procesos intelectuales del ser humano, y sobre todo de la naturaleza, de esta manera para Dewey, el arte surge de lo individual de cada persona, por lo cual puede aplicarse a cualesquier actividad humana, incluida la ciencia.

La filosofía tradicional occidental hasta ese momento había conseguido dar exclusividad a ciertas actividades mentales vinculadas con algunos sentidos, erigiéndoles como fines últimos, colocando en segundo plano aquellos saberes prácticos de índole utilitario e instrumental. Dewey en cambio, afirma que la práctica humana responde a atributos propios provenientes de su naturaleza biológica. Al respecto en su texto el arte como experiencia dice:

Como la percepción de la relación entre lo que se hace y lo que se padece constituye el trabajo de la inteligencia y como el artista controla el proceso de su obra, captando la conexión entre lo que ya ha hecho y lo que debe hacer después, es absurda la idea de que el artista no piensa de modo tan intenso y penetrante como el investigador científico.
(Dewey, 2008: 52)

En cuanto a la fundamentación de la experiencia artística como *una forma especial de conocimiento*, el filósofo y psicólogo norteamericano George H. Mead (1863-1931), en su artículo *La naturaleza de la experiencia estética*, sostiene que el pensamiento occidental después del Renacimiento sufre una fractura, por un lado se encuentra la ciencia que nos informa sobre la realidad del universo y sus cambios, y por el otro, Mead dice que está:

El mundo que nos recompensa o derrota, que nos seduce o repele; nuestros éxitos y frustraciones, nuestros deleites y angustias; lo que en nuestro esfuerzo es finalmente significativo y valioso, la belleza, la gloria y los sueños, no pueden formularse en el lenguaje de la ciencia exacta; y tampoco hemos hallado ninguna lengua vernácula común en la que podamos discutir

sobre el mundo de las cosas físicas y de los valores que, después de todo, sostienen. (Mead, 2001)

En este planteamiento Mead, se refiere a la *actitud estética* como una reacción propia de todo ser humano, que se encuentra fuera de la acción y que más bien corresponde al campo de los afectos que abarcan las emociones, los apegos y todos aquellos sentimientos que nos embargan. Esta actitud estética, está ligada a la imaginación creativa, el fantasear como vía de evasión, al acto creativo, dice mead: “El efecto genuinamente estético ocurre cuando el placer sirve para poner de manifiesto los valores bajo los que se vive.” (Mead, 2001).

Para completar esta idea, Dewey, señala que “... el proceso del arte en la producción se relaciona orgánicamente con lo estético en la percepción...” (Dewey, 2008: 57). Lo que significa que lo estético no es un elemento ajeno a la experiencia artística, si bien la experiencia estética aparentemente puede estar más del lado del consumidor, dice Dewey que “El artista mientras trabaja, encarna en sí mismo la actitud del que percibe.” (Dewey, 2008: 56)

De las dos últimas citas se desprende que el arte es humano. Ya no se refiere a que sea conocimiento, que es lo que se estaba hablando antes.

En la actualidad, en occidente la formación artística superior en su gran mayoría está bajo la tutela de la institución universitaria, situación aparentemente normal y que no sido sometida a debate o discusión alguna, de gran trascendencia.

La relación entre arte y universidad, no puede ser vista igual que las otras áreas de conocimiento que son parte del ámbito académico superior, entre otros aspectos, por la evolución histórica que ha tenido la educación en arte, por la manera de llegar a ser parte de la universidad, o por la forma particular de construir conocimiento que tiene el arte en general, en relación al conocimiento científico, predominante en la educación superior; pero sobre todo, como lo expresa el escritor argentino Ernesto Sábato (1911-2011), en su ensayo *El escritor y sus fantasmas*, que enuncia “Sí la ciencia puede y debe prescindir del yo, el arte no puede hacerlo; y es inútil que se lo proponga como un deber” (Sábato, 1971: 120).

Siguiendo el mismo texto de Sábato, páginas más adelante, el autor escribe *Acerca del estilo*, y dice:

El estilo es el hombre, el individuo, el único: su manera de ver y sentir el universo, su manera de “pensar” la realidad, o sea esa manera de mezclar sus pensamientos a sus emociones y sentimientos, a su tipo de sensibilidad, a sus prejuicios y manías, a sus tics. (Sábato, 1971: 206)

No tiene sentido, pues, referirse al estilo de Pitágoras en su teorema. El lenguaje de la ciencia pura puede y en rigor debe ser reemplazado por puros y abstractos símbolos, tan impersonales como las figuras platónicas a que hacen referencia. La ciencia es genérica y el arte es individual, y por eso hay estilo en el arte y no lo hay en la ciencia. El arte es la manera de ver el mundo de una sensibilidad intensa y curiosa, manera que es propia de cada uno de sus creadores, e intransferible” (Sábato, 1971:206)

Al ser la universidad un espacio preferentemente marcado por el rigor y el pensamiento científico, posee una estructura rígida y lineal, generalmente dividida en facultades, cuyo modo de generar conocimiento es a partir de la separación de saberes en disciplinas específicas, para su estudio y profundización.

Las prácticas artísticas, de manera general y entre otras características, parten necesariamente de la autorreflexión y son de carácter explorativo, libre, incluyente e interdisciplinar; de naturaleza cuestionadora, contestataria e irreverente, frente al *status quo*, de la época que le corresponde.

El artista norteamericano, Chris Burden al ser indagado sobre esta particular convivencia entre arte y universidad, responde:

En general esta relación es incómoda, puesto que una universidad académica maneja un conjunto de conocimientos muy preciso y limitado. La mayor parte del aprendizaje académico es investigación erudita basada en investigaciones previas. Los pasos en la investigación universitaria tradicional son pequeños aumentos de conocimientos añadidos a un conjunto de conocimientos mayor

ya existente. Mientras tanto, los avances en el arte están basados en razonamientos intuitivos y espirituales. La universidad tradicional desconfía de esta clase de metodología, porque el arte y su relación con lo académico es como la relación entre el vudú y la iglesia católica. (Burden, 1996)

El caso ecuatoriano no es la excepción a lo referido en los párrafos anteriores, las facultades, escuelas o carreras donde se forman los futuros artistas a nivel superior, en el país, ya sean de carácter privado o estatal, están dentro de la institución universitaria, y tienen que manejarse dentro de parámetros rigurosos y tradicionales en cuanto a demandas de un contexto que prácticamente excluye lo individual.

Pues, todavía en la actualidad, a la mayoría del sistema universitario le cuesta asumir que el arte es una forma de conocimiento que no es y no tiene por que serlo, igual al conocimiento científico, por tanto al ser una forma de conocimiento diferente, es como dice Gadamer mediación de verdad. La Dra. Icleia María Borsa Cattani, investigadora Brasileña, que exhorta a una comprensión amplia del proceso creativo, señala algunos argumentos muy importantes que dan cuenta del arte como un saber legítimo.

Producir conocimiento, en arte, significa ir más allá de la creación de la obra para comprender su proceso de instauración e inserción en el seno de la producción contemporánea y de la historia del arte como un todo. Significa, también, comprender su relación con las teorías artísticas y con las categorías de la crítica del arte. En fin, representa contribuir para una epistemología, siempre en construcción, del fenómeno Arte y de su sistema en las sociedades contemporáneas. (Cattani, 2001: 105) (Fajardo, 2010: 5)

3.3 Investigación–creación, Arte y Universidad

En abril de 2006, la Facultad de Artes Visuales (FAV) de la Universidad de Nuevo León (UNL) de Monterrey - México, organizó el *I Simposio de Estudios Visuales*, cuya premisa temática era *La producción como investigación*, con el objetivo de: “Fomentar las reflexiones en torno al análisis de ideas y prácticas que permitan establecer los procesos de producción visual como modelos válidos de investigación generadores de conocimiento.” (Simposio, 2007: 17)

También en este simposio se debatió sobre los modelos actuales de enseñanza del arte, así como la investigación y producción artística a nivel superior. Este evento contó con la presencia de renombradas y renombrados exponentes de la teoría y de la producción artística, como la historiadora y crítica del arte Anna María Guasch, La productora y docente de arte Carole Gray, los artistas Abraham Cruzvillegas y Gary Hill, entre otras personalidades.

La Dra. Carole Gray, en su conferencia magistral intitulada *La indagación a través de la práctica creativa ¿una forma diferente de saber?*, señala a los procesos creativos como modos legítimos de investigación y construcción de conocimiento, diferentes a los modelos tradicionales regidos por la lógica y la razón.

Gray, inicia su conferencia citando a Sullivan quién sostiene que “La investigación crítica y creativa que sucede en estudios, galerías, la internet, espacios comunitarios y todo lugar donde el artista trabaja, es una forma de investigación basada en la práctica del arte. (Sullivan, *Art Practice as research*, 2005 (p. xi)” (Simposio, 2007: 103).

Sostiene Gray, que para llegar hacer un planteamiento de este tipo, en la primera mitad del siglo XX pasaron varios acontecimientos en los ámbitos sociales, políticos y científicos, parafraseando a Fritjof Capra, los denomina *puntos cruciales*. En el campo del arte menciona a Vladimir Tatlin y Picasso, que entre 1913 y 1915, son quienes dan un vuelco a la forma tradicional de hacer arte introduciendo nuevos materiales y texturas. Kasimir Malevich, en 1915 creador de la pintura no-objetiva *cuadro negro sobre fondo blanco*, cuestiona la forma tradicional de la representación. Y a Marcel Duchamp, creador del *Ready Made*, 1917, quién sería uno de los artistas más influyentes en las transformaciones del arte del siglo XX, hasta el día de hoy.

En la ciencia un punto crucial, sería en 1916 la teoría de la relatividad, de Albert Einstein, que cambiaría la percepción del tiempo y el espacio; Dewey, en el mismo año, en su libro *Democracy and Education*, aportaría a la reflexión sobre la naturaleza y el aprendizaje a través de la experiencia. El constructivismo en 1917, que exalta la responsabilidad social del arte y del artista; la Bauhaus, creada en 1919, como ya se lo ha visto, también sería uno de los puntos cruciales.

En lo político y social también Gray, considera a las Guerras mundiales como puntos cruciales, ya que ocasionaron cambios geopolíticos importantes, dándose nuevas relaciones entre las naciones. Se dan transformaciones culturales que ubicaron a la mujer en nuevos roles, iniciándose el discurso feminista. También hace referencia a nuevas tecnologías que sin principios éticos llegaron a eventos terribles como lo acontecido en Hiroshima.

Gray, hace referencia al cambio que sufrió la educación artística en Inglaterra, en los años 50, que rompe con lo tradicional, poniendo énfasis al proceso más que al producto, a esta visión se conoce como la *Nueva Creatividad*, influenciada por las ideas de Herbert Read, que constan en el libro de *Educación por el arte* de 1943. Esta tendencia estaría liderada por los docentes – artistas Victor Pasmore, Tom Hudson, Harry Thubron y Richard Hamilton, que bajo la influencia Bauhausiana, desarrollarían lo que hasta la actualidad es la base de los cursos preparatorios, en las escuelas de arte del Reino Unido.

Gray también habla sobre el surgimiento en los 80 y 90, de maneras alternativas de indagar que serían un *nuevo paradigma de investigación* que a su vez son parte del post-positivismo, teniendo como exponentes a Guba, Denzin, Lincoln. Estas formas diferentes de investigar eran recogidas por la teoría crítica, el constructivismo, el feminismo, y el postcolonialismo, como por ejemplo:

- *Investigación naturalista*
- *Bricolage*
- *Investigación de acción*
- *La investigación de acción participativa*
- *Decolonizar metodologías*
- *Indagación apreciativa*
- *Conocimiento autóctono*

Con estas referencias Gray, nos invita a reflexionar, sobre la responsabilidad que se tiene al trabajar con procesos sensibles y creativos en las artes, el diseño y la educación, dentro del sistema universitario:

Pensemos pues en lo que nosotros como creativos profesionales entendemos por “investigación”. Primero que nada, no somos científicos con batas blancas y lentes de seguridad reproduciendo la investigación de otros para llegar a un consenso. Tampoco somos científicos sociales, aunque podemos involucrarnos en ciertas formas de indagación humana. Somos artistas, diseñadores y educadores creativos más como exploradores en una jornada de descubrimiento, interrogando a la práctica, aventurándonos en nuevos territorios, mapeando el terreno, ubicando una posición, explorando lugares recónditos, creando nuevos mapas o reinterpretando los viejos, asegurando nuestro lugar en suelo virgen, y eventualmente reconociendo el lugar donde estamos y así poder vivir para contarlo. (Simposio, 2007: 110)

Además, la Dra. Gray señala la necesidad de que la persona involucrada en los procesos creativos universitarios tenga una postura como *profesionista-investigador*, para su buen desenvolvimiento, y dice:

En las artes creativas reconocemos las realidades individuales y la subjetividad; reconocemos el involucramiento y la interacción del investigador con el material de investigación y su contexto situaciones reales que son comúnmente complejas y cambiantes, demandando flexibilidad, receptividad e improvisación, discutimos el entendimiento a través de perspectivas intersubjetivas, construcción personal, y la relación con el contexto; la investigación puede no ser reproducida, (como lo es en la ciencia) pero el aprendizaje que se obtiene puede hacerse accesible e incluso transferible en principio (probablemente no en sus situaciones específicas) de manera que sea útil a otros. (Simposio, 2007: 110)

El catedrático de la universidad de Barcelona, Fernando Hernández Hernández, en su artículo *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*, hace referencia a dos hechos que tendrían para él gran influencia en su desarrollo como docente e investigador en el ámbito de la educación en artes visuales y la cultura visual; el primero es el “... modelo de evaluación basado en la crítica artística ...” (Hernández, 2008; 86), propuesta realizada por Elliot Eisner en los

años 70 y 80, que relaciona el conocimiento y experiencia de las artes visuales con la educación escolar. Más tarde, en 1993 llamaría su atención la idea del “... portafolio de artista como estrategia para la evaluación comprensiva. (Sancho y Hernández, 1998)” Hernández, 2008; 87). Y más adelante, Hernández continúa:

Lo mismo parece suceder ahora con el movimiento denominado Investigación Basada en las Artes (IBA) (Arts based Research –ABR- en inglés) que se inició como parte del giro narrativo (Connelly y Clandin), 1995, 2000; y Lawler, 2002) en la investigación en Ciencias Sociales a principios de los 80 y que vincula, a partir de una doble relación la investigación en artes. Por una parte, desde una instancia epistemológica–metodológica, desde la que se cuestionan las formas hegemónicas de investigación centradas en la aplicación de procedimientos que hacen ‘hablar’ a la realidad; y por otra, mediante la utilización de procedimientos artísticos (literarios, visuales, performativos, musicales) para dar cuenta de los fenómenos y experiencias a las que se dirige el estudio en cuestión. (Hernández, 2008: 87)

Con estos presupuestos Hernández, habla de la necesidad de explorar *-desde posiciones alternativas-* y *-desde su complejidad-* todo aquello que desde las formas tradicionales de hacer investigación no se visibilizan. Y hace referencia a como el *método científico*, proveniente del empirismo y del positivismo, se convirtió prácticamente en el referente de lo que es *investigación*, bajo lineamientos rígidos, objetivos, controlables, reproducibles y verificables.

Sin embargo, al ser la realidad amplia y diversa, la investigación científica, si bien sigue siendo el referente, en los últimos años ha entrado en entredicho su accionar por sus limitaciones metodológicas que la han llevado al alejamiento de la realidad y de su razón de ser que es el bienestar y formación del ser humano, por lo cual sido cuestionada, sobre todo por la corriente construccionista, en sus fundamentos y relaciones.

Hernández, hace referencia a Bruner, para quién:

... el conocimiento y la creación humana se divide en dos modalidades. La 'paradigmática' que busca la experiencia basándose en la prueba lógica, el análisis razonado y la observación empírica. Y la 'narrativa' que está más centrada en el ser humano, en sus intenciones, experiencias, deseos y necesidades. (Hernández, 2008: 89)

Para Bruner la articulación equilibrada entre los modelos pragmático y narrativo, es el ideal en función de un discurso constructivo de identidad, considerando a la *narrativa autobiográfica, relato de vida*, el modo adecuado para un efecto propositivo de la percepción identitaria.

Estos planteamientos han llevado a revisar las formas y los ámbitos de la investigación, poniendo en crisis a la investigación científica como única manera de acercarse a la realidad, y cómo dice Hernández: "Sobre todo si se trata de investigar fenómenos relacionados con componentes humanos, relaciones sociales, o representaciones simbólicas" (Hernández, 2008: 89), propios de las prácticas artísticas.

En este marco, lo que Eisner (1988) plantea, en la tradición de Dewey (1949), es que el conocimiento puede derivar también de la experiencia. Y una forma genuina de experiencia es la artística. Este reconocimiento de la experiencia artística ha llevado a Sullivan (2004) a proponer un enfoque de investigación que permite teorizar la práctica de las artes visuales situándola en relación a tres paradigmas: el interpretativo, el empirista, y el crítico. Sullivan argumenta que las teorías explicativas y transformativas del aprendizaje humano pueden encontrarse en la experiencia que tiene lugar en el taller de arte. En su libro plantea que "la práctica del arte puede reconocerse como una forma legítima de investigación y que la indagación puede localizarse en la experiencia del taller (p.109)". (Hernández. 2008: 97)

El artículo de Hernández, recoge algunas definiciones de varios autores sobre el significado de la investigación basada en las artes, de las cuales en este trabajo se citan las que más aporta y se acercan a los lineamientos de esta investigación:

Tenemos así una primera definición, que deviene de la reflexión de Barone y Eisner (2006), que configura a la IBA como un tipo de investigación de orientación cualitativa que utiliza procedimientos artísticos (literarios, visuales, performativos) para dar cuenta de las prácticas de experiencia en las que tanto los diferentes sujetos (investigador, lector, colaborador) como las interpretaciones desvelan aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación. (Hernández, 2008: 93)

Para Leggo, Grauer, Irwin y Gouzouasis (2004-2006), que forman parte del grupo de investigación *A/r/tography* de la Universidad de British Columbia, los investigadores que sigue esta perspectiva incorporan formas de indagación visual, performativa, poética, musicales y narrativas en sus proyectos innovadores de investigación; además expanden los límites de las prácticas de la investigación en Ciencias Sociales, e investigan cómo estas formas de indagación basadas en las artes pueden ser utilizadas, representadas y publicadas para audiencias académicas profesionales y de público en general. (Hernández, 2008: 93)

Silverman (2000), a su vez, considera que la finalidad de cualquier investigación es permitir acceder a lo que las personas hacen y no sólo a lo que dicen. En este sentido las artes llevan 'el hacer' al campo de la investigación.

Para reforzar lo dicho, a continuación se señalan algunas de las *Tendencias de investigación basada en las artes*, planteadas en el artículo de Hernández. (Hernández, 2008: 97-107):

- *Perspectiva Literaria*

- *Poesía*
- *Diferentes tipos de relatos –incluso de ficción–*
- *Investigación narrativa (Clandinin y Conelly). Investigador como alguien que está dentro. Ahora como tríada relación-investigador-investigado-lector (metodología narrativa con claros nexos deconstruccionistas)*
- *Investigación autoetnográfica (no hablar de mí sino desde mí)*

- *Perspectiva etnográfica*
- *Textos evocativos*
- *Relatos –textuales, visuales, performativos*

- *Perspectiva Artística*
 - *Representaciones artísticas de carácter visual (referentes IBA)*
 - *Investigación basada en fotografías*
 - *Texto y visualización (tradición Leonardo)*
 - *Ensayo Visual (Jackson (2003)*
 - *Legitimidad del Arte-Terapia (dibujo, pintura, escultura)*
 - *Etnografía Visual (Pink, 2001)*
 - *Autoetnografía Visual*
 - *Investigación visual autoetnográfica (Souminen, 2006) escritura creativa y fotografía “foto-escritura”*
 - *Autoetnografía artística*
 - *Relato autoetnográfico*

- *Perspectiva Performativa*
 - *Estudios performativos, practica en la acción artística.*
 - *Papel del cuerpo en la narrativa autoetnográfica.*

Puntualiza Hernández que “Este campo está sirviendo para reconsiderar el sentido de la investigación en las artes –y de las propias prácticas artísticas- ...” (Hernández, 2007: 105)

 - *La noción de sujeto*
 - *La escritura performativa*
 - *Investigación performativa*

Con estas apreciaciones, se advierte que los procesos investigativos-creativos tienen distintos comportamientos, que corresponden a las circunstancias tanto del investigador-creador, como del objeto de estudio y el escenario social – cultural, ya que la naturaleza misma del campo de conocimiento de las artes y en el caso de esta tesis de las artes visuales es siempre arbitrario e impredecible.

Por consiguiente la “libertad” en el arte es mayor que en la investigación tradicional. Además es necesario recalcar que es imposible concebir la investigación y la creación como dos elementos separados, ya que en la construcción de conocimiento o experimentación artística, la investigación y creación se hacen uno, puesto que la forma de hacer conocimiento en arte es amplia, diversa y desorganizada, implica diferentes nuevos ordenes o como diría Nelson Goodman, existen tantas maneras de hacer mundos como seres humanos hay en el mundo.

3.4 Metodologías, Arte y Universidad

Se ha mencionado ya la importancia y validez de la investigación en la academia, y específicamente en la Carrera de Artes Visuales, proponiendo la figura del taller de artes visuales como el territorio idóneo en el cual se puede desarrollar la investigación-creación artística.

Para ello, cabría partir de una pregunta planteada por Ricardo Marín Viadel: ¿qué actividades son reconocidas oficialmente como investigación en el contexto de las Facultades de Bellas Artes? Puesto que la investigación en artes visuales no es lo suficientemente reconocida ni practicada como lo es en otras áreas del conocimiento, es fundamental trabajar en el tema a fin de lograr instaurar la práctica investigativa en la academia y proponer una metodología consecuente con dicho objetivo.

Dice Marín Viadel, “Las metodologías artísticas de investigación son las que utilizan las estrategias de indagación propias y características de las diferentes especialidades artísticas, y aprovechan sus lenguajes de presentación y de representación de datos, ideas y conclusiones.” (De la Iglesia, Rodríguez, Fuentes, eds., 2008: 106)

De ello se deduce que los métodos artísticos son muy diferentes a los de las ciencias, se caracterizan por su amplitud y flexibilidad, en donde la creatividad juega un papel importante para encontrar estrategias propias del arte como son la experimentación e indagación.

El objetivo está en crear una metodología propia para las artes visuales, que no sea una adaptación de otras ramas, lo cual representa un verdadero reto ya que no existe bibliografía previa que sirva de base o investigaciones anteriores de las cuales partir.

El estudio del arte dentro de la academia requiere de propuestas para establecer los cimientos para la investigación en la cual la crítica objetiva es fundamental. Es posible y necesario el análisis y la reflexión que permitan la sustentación de la producción artística, para lo cual se podrían trazar lineamientos que permitan racionalizar el arte de modo que pueda ser entendido de diversas formas, pues una de las características del arte es la diversidad de interpretaciones, las diferentes perspectivas que cada individuo es capaz de dar, e incluso identificarse con ellas, siendo el arte la representación no sólo del mundo exterior, sino la exteriorización del mundo interior del ser humano.

Por lo tanto es imprescindible definir y delinear una metodología para el estudio del arte en la universidad, que otorgue un carácter jerárquico a la carrera. Arnulfo Eduardo Velasco opina:

No tenemos ni siquiera del todo definido el camino. Sólo sabemos que el arte es, sin duda, una de las principales manifestaciones de la realidad humana y quizás uno de los elementos básicos que nos definen como seres humanos. Eso es lo que convierte al estudio del arte en una propuesta fundamental para nuestro tiempo. (Velasco, 2003)

Se insiste que la investigación científica no es la única forma válida de investigación, como la ciencia no es la única forma de acceso al conocimiento; en artes visuales, todos los caminos pueden ser válidos si están bien sustentados, sin que por ello se pierda objetividad. En la investigación artística son válidas tanto la observación como la teorización, las cuales no se oponen sino más bien se complementan.

Los procedimientos indagatorios propios de la práctica y producción artística en el ámbito académico universitario, desde un contexto como el nuestro, tienen sus propias exigencias y demandas. La práctica en el taller de artes visuales, desde el arranque académico, se la plantea como un laboratorio con diversas posibilidades para abordar los variados objetos de estudio. Esto admite que el desarrollo indagatorio teórico-

práctico para la elaboración de los proyectos artísticos, se encamine por diferentes rutas de exploración, permitiendo al estudiante-artista adecuar, poco a poco, su propio modo de estudio, de manera congruente con la naturaleza del campo de investigación-creación y sus intereses.

CONCLUSIONES

En esta investigación, en primer lugar se realizó un paneo de los referentes básicos y claves sobre los procesos formativos en el arte tanto a nivel global como local, luego se ha ubicado y contextualizado al taller de arte en el ámbito universitario y se ha estudiado el taller de artes visuales, a continuación corresponde la formulación de políticas de investigación-creación en el taller de artes visuales.

Es importante realizar tres aclaraciones, la primera que, de acuerdo al proceso realizado en esta investigación, se ha encontrado la pertinencia de que las *Políticas para la Investigación-Creación Artística en el taller de Artes Visuales* se encuentren en las conclusiones. En segundo lugar, *estas políticas para la Investigación creación Artística en el taller de Artes Visuales* que constituyen las conclusiones del presente trabajo y por las especificidades del arte, de las que hemos hablado, no pueden ser entendidas de la manera tradicional como reglas definitivas, sino más bien como un manifiesto o declaratoria de principios en proceso de construcción; por último, fiel al campo al que pertenecen estas políticas, se encuentran escritas de manera aleatoria.

POLÍTICAS PARA LA INVESTIGACIÓN-CREACIÓN ARTÍSTICA EN EL TALLER DE ARTES VISUALES

Para la consolidación de la investigación-creación artística en su espacio idóneo que es como puede considerarse el Taller de Artes Visuales, concluimos y recomendamos: reconocer a las artes como un área de conocimiento, que contribuye a la sensibilización en todas las actividades humanas productivas, generadora de equilibrio, considerando que el saber científico y el saber artístico son complementarios; en consecuencia la investigación-creación artística es un modo de hacer y producir conocimiento en el campo del arte dentro del contexto universitario.

Concebir la formación artística superior como un nodo o lugar donde convergen la sensibilidad, la pasión, la investigación-creación, la gestión, difusión; asumiendo el Taller de Artes Visuales el rol de eje articulador y que a la vez encauza los procesos de aprendizaje, producción y construcción del conocimiento, aportando al enriquecimiento de las subjetividades identitarias humanas y culturales.

Conocer los movimientos artísticos y la formación en arte, a lo largo de la historia y en el quehacer actual, tanto a nivel global como en el contexto social y cultural en el que se desenvuelve la o el estudiante-artista, siendo dicho contexto el marco teórico para la indagación-creación personal y colectiva.

Considerar a las disciplinas herramientas o técnicas con todo su potencial como medios idóneos para el desarrollo de las propuestas artísticas y no como fin último a lograr.

Explorar el mundo, permanentemente a través del trabajo artístico, con el empleo de herramientas teórico-prácticas bien articuladas y equilibradas, para generar nuevas lecturas de las diferentes problemáticas de la realidad.

Identificar al taller de arte como un lugar (aquí y ahora), en donde el ser, el saber y el hacer se integran a través de la recreación y reaprendizaje personal, de la percepción de la realidad y de las propias vivencias de la o el estudiante-artista, con el acompañamiento de la o el docente-artista.

Asumir plenamente el rol de investigadoras(es)-creadoras(es), por parte de las(os) estudiantes-artistas, y de las(os) docentes-artistas y por consiguiente generadoras(es) de sentido, en un mundo lleno de incertidumbres a todo nivel.

Propiciar en las(os) estudiantes-artistas desde el taller de artes visuales la puesta en crisis de todo los presupuestos teóricos que sean referidos o utilizados en su desarrollo académico para rearmarlos con una postura crítica y argumentativa.

Demandar de las(os) estudiantes la construcción de una plataforma teórica, ideológica y crítica personal, frente a la realidad global y local, que sirva de sustento para su quehacer artístico.

Demandar de las(os) docentes del taller de artes visuales capacitación, actualización y producción, permanente en los ámbitos de la docencia y el arte.

BIBLIOGRAFÍA

- BENGOA, Mónica, ESPINOZA, Danilo SCHWEMBER, Francisco. (Ed.). “Link: arte, investigación y docencia”. Salvat impresores. Chile.
- BENJAMIN, Walter, (2008). “Tesis sobre la historia”. Itaca – UACM. México, D.F.
- “Beuys y más allá, El enseñar como arte”, Extraído el 23 de octubre de 2011 de <http://es.scribd.com/doc/55314190/MARCO-Joseph-Beuys-y-Coordenadas-M-Rangel-Faz>
- BURDEN, Chris, (1996). “Hacer arte es verdaderamente una actividad subversiva”. Extraído el 4 de junio de <http://www.uclm.es/cdce/sin/sin3/burden1.htm>
- CORONEL, Valeria, PRIETO, Mercedes (Coords.), (2010). “Celebraciones centenarias y negociaciones por la nación ecuatoriana”. FLACSO. Sede Ecuador. Quito – Ecuador.
- DA VINCI, Leonardo. (1980). “Tratado de Pintura”. Editora Nacional. Madrid – España.
- DE LA IGLESIA Y GONZALEZ, Juan F., RODRIGUEZ M., FUENTES, Sara. (2008). “Notas para Una Investigación Artística. Actas jornadas La carrera investigadora en Bellas Artes: Estrategias y Modelos (2007-2015)”, Universidad de Vigo, servicio de publicaciones. Vigo, España.
- DROSTE, Magdalena. (1993). “Bauhaus”. Alemania.
- EFLAND, Arthur. (2002). “Una Historia de la educación del arte”. Paidós. Barcelona - España.
- ECUADOR Tradición y Modernidad. (Exposición de 26 de abril-26 de agosto de 2007, Biblioteca Nacional de Madrid, España). Catálogo (2007). “Ecuador Tradición y modernidad”. Sociedad Estatal para la Acción Cultural Exterior, SEACEX, Tf Editores. Madrid, España.
- ESCOBAR, Arturo. (2002). “Globalización, Desarrollo y Modernidad”. Extraído el 18 de septiembre de 2012, de <http://www.oei.es/salactsi/escobar.htm>.
- ESCUDERO, Ximena, VARGAS, José María. (2000). “Historia y crítica del arte hispanoamericano: Real audiencia de Quito”. Ediciones Abya Yala. Quito, Ecuador.

- FAJARDO-GONZALEZ, Roberto. (2010). “La investigación en el campo de las Artes Visuales y el ámbito académico universitario. (Hacia una perspectiva semiótica). Extraído el 28 de junio de 2011 de www.unav.es/gep/InvestigacionArtesFajardo.pdf
- FIEDLER, Jeannine. (ed.), (2006). “Bauhaus”, Könemann. China.
- FERNÁNDEZ, Sonia. (2005). “El colegio de caciques San Andrés: Conquista espiritual y transculturación”. Extraído el 10 de noviembre de 2011, de <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/1736/1/RP-22-ES-Fernández.pdf>
- FAJARDO-GONZALEZ, Roberto. (2010). “La investigación en el campo de las Artes Visuales y el ámbito académico universitario. (Hacia una perspectiva semiótica). Extraído el 28 de junio de 2011 de www.unav.es/gep/InvestigacionArtesFajardo.pdf
- FOSTER, Hall, KRAUSS, Rossalind, BOIS, Yve-Alain, BUCHLOH Benjamin H.D. (2006). “Arte desde 1900. Modernidad antimodernidad posmodernidad”. Akal. Singapur.
- GADAMER, Hans-Georg. (2005). “Verdad y Método”. Sígueme. Salamanca – España.
- GIDDENS, Anthony. (1994). “Consecuencias de la modernidad”. Alianza. Madrid – España.
- GÓMEZ, Juan José. (Coord.), (1995). “Las lecciones del dibujo”. Cátedra. Madrid – España.
- GROPIUS, Walter. (1919). “Manifiesto Bauhaus”. Extraído el 5 de noviembre de 2011 de <http://translatonia.blogspot.com/2009/09/walter-gropius-manifiesto-bauhaus.html>
- HAUSER, Arnold. (1985). “Historia Social de la Literatura y del arte”, volúmenes 1,2,3. Labor. Barcelona – España.
- HERNÁNDEZ, Fernando. (2008). “La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. Extraído el 16 de diciembre de 2012 de <http://www.doredin.mec.es/documentos/01820083002551.pdf>
- INHUMANO, el cuerpo social en el arte ecuatoriano 1960-1980. (Exposición del 29 de septiembre de 2011 al 27 de mayo de 2012, CAC, Quito, Ecuador). Catálogo. Hominen Editores. Quito, Ecuador. 2011.

- KENNEDY, Alexandra. (1992). (Del taller a la academia. Educación artística en el siglo XIX en el Ecuador”. Extraído el 10 de noviembre de 2011 de <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/606/1/RP02-DE-Kennedy.pdf>
- KENNEDY, Alexandra. (Ed.), (1995). “I Simposio de Historia del Arte. Artes académicas y populares del Ecuador”. Abya-Yala - Fundación Paul Rivet. Cuenca – Ecuador.
- KRAUBE, Anna-Carola, (1995). “Historia de la pintura. Del Renacimiento a nuestros días”. Könemann. Hong Kong – China.
- LEPAGE, Andrea. (2007). “El arte de la conversión. Modelos educativos del Colegio de San Andrés de Quito”. extraído el 10 de noviembre de 2011, de <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/160/1/04.Lepage-E.pdf>
- MARÍN, Ricardo. (1997). “Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea”. extraído el 2 de noviembre de 2011, de <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/bba/113155598/articulos/ARIS9797110055A.PDF>
- MEAD H., George. “La naturaleza de la experiencia estética”. Extraído el 5 de noviembre de 2012 de <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/viewArticle/6/6>
- OTRO arte en ecuador. Exposición. (8 de noviembre de 2008 al 18 de enero de 2009, Centro Cultural Itchimbía, Quito, Ecuador). Catálogo. Centro Cultural Metropolitano, 2009.
- PARSONS, Michael J, (2002). “Como entendemos el arte. Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia artística”. Paidós. Barcelona – España.
- PÉREZ, Trinidad. (2010). “Una historia de encuentros artísticos en el Ecuador y los Estados Unidos”. Extraído el 20 de marzo de 2011 de http://spanish.ecuador.usembassy.gov/uploads/ok/DT/okDT2t35YKSF9_cRGOq7qg/trinidad-perez.pdf
- PEVSNER, Nikolaus. (1982). “Las academias de Arte”. Cátedra. Madrid – España.
- PONCE, Pilar. (1994). “La educación disputada: repaso bibliográfico sobre la enseñanza universitaria en la Audiencia de Quito”. Extraído el 10 de noviembre

de 2011, de
<http://dspace.uah.es/jspui/bitstream/10017/6017/1/La%20Educaci3n%20Disputada.%20Repaso%20Bibliogr3fico%20sobre%20la%20Enseñanza%20Universitaria%20en%20la%20Audiencia%20de%20Quito.pdf>

- RODRÍGUEZ, Hernán, (1988). “El siglo XX de las Artes Visuales en Ecuador”. Museo de Arte Banco Central del Ecuador, Guayaquil – Ecuador.
- RUNES, Dagobert D. (ed.), (1985). “Diccionario de Filosofía”. Barcelona – España.
- SÁBATO, Ernesto, (1971). “El escritor y sus fantasmas”. Ediciones Aguilar Argentina. Buenos Aires Argentina.
- SIMPOSIO Internacional de Estudios Visuales. Producción como Investigación. (1er, 2006, Monterrey, México). Memorias. Publicaciones Facultad de Artes Visuales, UANL. 2007
- SOURIAU, Etienne, (1998). “Diccionario Akal de Estética”. Ediciones Akal. Madrid - España.
- STACHELHAUS, Heiner. 1990. “Joseph Beuys”. Parsifal Ediciones. Barcelona – España.
- VARGAS, José María, “Historia de la cultura ecuatoriana”. Extraído el 9 de diciembre del 2011, de <http://www.lluisvives.com/servlet/SirveObras/ecu/04701737577926795432268/p0000010.htm>
- VASARI, Jorge, (1976). “Vida de grandes artistas”. Editorial Mediterráneo. Madrid – España.
- VASQUEZ, Rocca, Adolfo, (2008). “Joseph Beuys; de la antropología al concepto ampliado de arte”. Extraído el 23 de octubre de 2011, de http://www.homines.com/arte_xx/joseph_beuys/index.htm
- VELASCO, Arnulfo, (2003). “Algunas consideraciones sobre el arte y sus métodos”. Extraído el 23 de octubre de 2011 de <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug29/art1.html>
- VERWOERT, Jan, SADR H., Natascha, ECHEVERRIA, Guadalupe, GARCÍA, Dora, LESAGE, Dieter, BROWN, Tony, (2011). “En torno a la investigación artística”. MACBA – Servei de publicacions UAB. Barcelona – España.