



manglar

Educación artística, interculturalidad y territorios

Coordinadores:

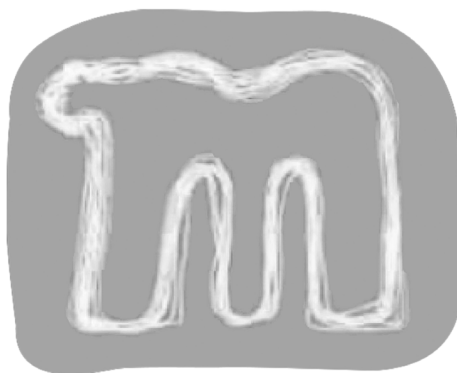
Johnny Alex Guerra Flores
Byron David Cevallos Trujillo



Universidad
de las Artes



Editorial
Universidad de Nariño



manglar

Educación artística,
interculturalidad
y territorios

Coordinadores:

Johnny Alex Guerra Flores
Byron David Cevallos Trujillo

UA Universidad
de las Artes

editorial
Universidad de Nariño



RECTOR: William Herrera

VICERECTOR ACADÉMICO:

Bradley Hilgert

VICERECTORA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:

Olga del Pilar López



Universidad de Nariño
COLOMBIA



ACREDITADA EN ALTA CALIDAD
RESOLUCIÓN MEN 00022 - JUNIO 11 DE 2023

RECTORA: Martha Sofía González Insuasti

VICERECTOR ACADÉMICO:

Giraldo Javier Gómez Guerra

VICERECTOR DE INVESTIGACIÓN E INTERACCIÓN SOCIAL:

Alvaro Javier Burgos

VICERECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO:

Ivan Ernesto Martínez Guerrero

COLECCIÓN MEMORIAS

D. R. © Universidad de las Artes

D. R. © Universidad de Nariño

D. R. © de los autores

D. R. © Coordinadores:

Johnny Alex Guerra Flores

Byron David Cevallos Trujillo

**Los capítulos de este libro han sido evaluados
mediante revisión por pares doble ciego.**

ISBN: 978-9942-977-83-0

ISBN digital: 978-9942-977-86-1

Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-
No Comercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



DIRECCIÓN: Verónica Andrade Aguilar

Diseño de cubiertas y logo: María Mercedes Salgado

MAQUETACIÓN: José Ignacio Quintana Jiménez

CORRECCIÓN DE ESTILO: Silvia Daniela Zeballos Manosalvas

MZ14, Av. 9 de Octubre y Panamá

Guayaquil, Ecuador

editorial@uartes.edu.ec

Manglar : educación artística, interculturalidad y territorios / Jhon Felipe Benavides Narváez ... [y otros] ; coordinadores Johnny Alex Guerra Flores, Byron David Cevallos Trujillo. --1ª. ed.-- San Juan de Pasto : Editorial Universidad de Nariño, Universidad de las Artes, 2025

178 páginas : ilustraciones, fotografías

Incluye referencias bibliográficas al final de cada capítulo y reseña de los autores p. 173 - 174

ISBN impreso: 978-628-7771-77-2

ISBN digital: 978-628-7771-78-9

1. Educación artística intercultural 2. Arte y experiencia 3. Pedagogías performativas 4. Enseñanza musical 5. Interculturalidad 6. Educación formal primaria 7. Neoliberalismo 8. Multisensorialidad. I. Benavides Narváez, Jhon Felipe II. Cevallos Trujillo, Byron David III. Egas Villota, Mario Fernando IV. Espinosa Hormazábal, Gabriela V. Torres Leyva, Julio Ruslán VI. Zafra Castaño, Aurora VII. Cevallos Trujillo, Byron David, coordinador VIII. Guerra Flores, Johnny Alex, Coordinador

707 M277m – SCDD-Ed. 22



SECCIÓN DE BIBLIOTECA

Manglar: educación artística, interculturalidad y territorios

© Universidad de las Artes

© Editorial Universidad de Nariño

© **Compilador:** Johnny Alex Guerra Flores

© **Director del proyecto Casas Comunitarias de las Artes:** Byron David Cevallos Trujillo

© **Autores:** Jhon Felipe Benavides Narváez, Byron David Cevallos Trujillo,

Mario Fernando Egas Villota, Gabriela Espinosa Hormazábal,

Julio Ruslán Torres Leyva y Aurora Zafra Castaño



ISBN impreso: 978-628-7771-77-2

ISBN digital: 978-628-7771-78-9

Primera edición

Corrección de estilo: Silvia Daniela Zeballos Manosalvas

Diseño de cubiertas y logo: María Mercedes Salgado

Diagramación: José Ignacio Quintana Jiménez

Fecha de publicación: septiembre de 2025

San Juan de Pasto - Nariño - Colombia

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio o con cualquier propósito, sin la autorización escrita de su Autor o de la Editorial Universidad de Nariño

Índice

Prólogo

Gioconda Coello

7

Manglar:

encuentros entre territorios,
saberes y educación artística intercultural

Byron Cevallos Trujillo

11

Volver al cuerpo en las escuelas:

el poder del (ser) cuerpo en la escuela formal

Gabriela Espinosa Hormazábal

33

La experiencia como arte:

notas sobre el Taller de Arte y Experiencia (2001-2020)

Julio Rustán Torres Leyva

55

Laboratorio Sensorial Asorval,

un encuentro artístico intercultural

Aurora Zafra Castaño

89

Enrostración

Jhon Felipe Benavides Narváez

114

Ecosofía y musicalidad:

pájaros, cantos y memoria

Mario Fernando Egas Villota

147

Biografías de los autores

173



Congreso Manglar 2023: tejiendo saberes.

Prólogo

Manglar: educación artística, interculturalidad y territorios surge de Manglar: I Congreso Internacional de Educación Artística e Interculturalidad, que la Universidad de las Artes de Ecuador dedicó al diálogo académico-popular en la ciudad de Guayaquil en el 2023. Este libro constituye un espacio para pensar con el manglar como un territorio pedagógico, filosófico y artístico que complica el habitar la educación y sus instituciones. Quienes se han juntado en este texto han abrazado la posibilidad de pensar desde y con Guayaquil, una ciudad compleja que se expandió sobre el espacio que fuera del manglar y donde conviven la vivacidad resiliente y las posibilidades de vivir en paz erosionadas. Estos no son binarios, sino puntos que coexisten dentro de un espectro de lo experiencial que, llevado a contemplarse dentro del campo educativo, permite una discusión sobre qué pedagogías y qué currículo nos compartiría en el presente una convivencia con el manglar: un manglar ausente pero deseado, un manglar simbólico, un manglar remanente y con voz. De esta manera, los capítulos se asientan en el territorio/cuerpo para proponer una conversación que contribuya a la reflexión sobre las estéticas y pedagogías de las artes contextualizadas.

Los capítulos forman encuentros y diálogos a partir de experiencias de la región en educación cultural y artística, tanto formal como no formal. Nos involucran con las tensiones presentes al considerar de qué maneras emergen las identidades de quienes son parte de la educación y las identidades de los saberes seleccionados como parte de lo educativo en lugares como Ecuador, Colombia y Chile. Esta exploración en educación es urgente, más allá de los procesos representacionales, y hacia los procesos de construcción

pluriepistémica, las relaciones sociales y el cuerpo como territorio de aprendizaje, a las posibilidades de comunicación entre lenguajes diversos y sus musicalidades, las experiencias educativo-creativas hacedoras de mundo, y una ética para cohabitar el mundo con seres más que humanos.

Todos estos aspectos del hacer mundo son cruciales justamente desde la no renuncia a lo múltiple: las múltiples culturas y formas del arte que ellas proponen, los múltiples lenguajes, empezando por los diversos lenguajes del cuerpo mismo, y las múltiples formas de involucramiento de todxs lxs cuerpxs en el arte, así como de las sensibilidades y filosofías que ellxs cultivan. Así, el libro entabla una discusión imprescindible al cuestionar cualquier narrativa que despolitice la educación artística.

Este libro sucede en las relaciones entre saberes diversos, en consenso y en disenso, capaces de abrir fisuras en el «sentido común» de lo educativo que permite replantear la legitimidad de su fundamentación epistemológica y la forma en la que se aplica. Igualmente se exploran los regímenes de verdad que invisibilizan las corporalidades proponiendo el juego como un acto político de crear verdades y visibilidad de lxs cuerpxs dentro de la educación, como plantea la autora Espinosa Hormazábal en «Volver al cuerpo en las escuelas: el poder del (ser) cuerpo en la escuela formal», por ejemplo. En esa línea, también se exploran *corposeñas*, para sentir la música de tal manera que haya comunicación entre personas sordas y oyentes, como propone la autora Zafra Castaño en su laboratorio sensorial para el encuentro artístico intercultural.

Lxs contribuyentes nos ofrecen avenidas teóricas para pensar la poética de la relación en procesos de enseñanza-aprendizaje que evocan desde la fluidez de la ría, lo político del juego, la musicalidad del cuerpo, hasta la ilustración de los rostros posibles de la investigación en y con las artes, como la «enrostración» en los semilleros que propone Benavides Narváez desde la Universidad

de Nariño. En el libro, la relación entre investigación y experiencia se propone como vital en el quehacer educativo-artístico tanto para comprender el mundo como para hacer mundo. En ello hay también una reflexión sobre la violencia cotidiana y cómo la educación artística pudiera abrir espacios de experimentación que desafíen las políticas de muerte impuestas en la región.

En suma, en este manglar de educación artística, interculturalidad y territorios se asume la complejidad de enunciar un enmarañado teórico-práctico que busca la transformación y sensibilización de las relaciones sociales, entendiéndolas ampliamente sin distinción con la naturaleza/territorio/cuerpo y contemplando los problemas concretos de lo cotidiano de (sobre) vivir. A través de sus capítulos, se articulan argumentos importantes que nutren las discusiones sobre cuáles son las posturas críticas, las herramientas, y las posibilidades curriculares innovadoras de una educación artística enraizada. Este libro se plantea como una conversación que promete ser necesaria y productiva para todxs quienes vemos en la complejidad de las raíces de un manglar, en estos tiempos asediadas desde las más altas instancias del poder, la fortaleza y urgencia de un tejer educativo, artístico y comunitario, desde lo múltiple y para la vida.

Gioconda Coello

UNIVERSIDAD DE LAS ARTES

GUAYAQUIL, ENERO DE 2025



Congreso Manglar 2023: conferencias.

Manglar: encuentros entre territorios, saberes y educación artística intercultural

Byron Cevallos Trujillo

Universidad de las Artes (Guayaquil, Ecuador)

byron.cevallos@uartes.edu.ec

ORCID: [0000-0001-8644-5075](https://orcid.org/0000-0001-8644-5075)

RESUMEN

Este capítulo explora la problemática del territorio común en el neoliberalismo, en el contexto contemporáneo de crisis civilizatoria, especialmente en el sur global. En Ecuador, la crisis de seguridad, el crimen organizado y el deterioro de los servicios públicos y la sobreexplotación de la naturaleza han aumentado, a pesar del potencial del país como nación megadiversa y plurinacional. En esta línea, la Universidad de las Artes, cuyo campus se ubica en Guayaquil, a través de Manglar: Encuentros de Artes, Educación y Espacio Público, aborda estos temas mediante el desarrollo de experiencias de intercambio de aprendizajes a nivel nacional e internacional, a través de foro-proyecciones, talleres, exposiciones, acciones comunitarias, charlas y conciertos. El capítulo inicial del libro problematiza la actualidad a nivel global-local y se propone al cuidado de ecosistemas cruciales como los manglares, amenazados por la contaminación y la emergencia climática, con acciones educativas y artísticas transformadoras. Se presentan líneas problemáticas hacia un cambio radical en la conciencia socioambiental, resaltando la necesidad

de las epistemologías del sur y una pedagogía crítica liberadora a través de las artes que reconecte al ser humano con la naturaleza.

Palabras clave: neoliberalismo, educación artística intercultural, crisis civilizatoria, territorio común

ABSTRACT

This chapter explores the issue of common territory in the context of neoliberalism and the contemporary context of the civilizational crisis, especially in the Global South. In Ecuador, the security crisis, organized crime, the deterioration of public services, and the overexploitation of nature have increased, despite the country's potential as a megadiverse and plurinational nation. Along these lines, the University of the Arts, whose campus is located in Guayaquil, through Manglar: Gatherings of Art, Education, and Public Space, addresses these problems by developing learning exchange experiences at the national and international levels, through forums, screenings, workshops, exhibitions, community actions, discussions, and concerts. The book's opening chapter problematizes current events at the global and local levels. It proposes the protection of crucial ecosystems, such as mangroves, threatened by pollution and the climate emergency, through transformative educational and artistic actions. Problematic lines are presented toward a radical shift in socio-environmental awareness, highlighting the need for epistemologies of the South and a liberating critical pedagogy through the arts that reconnects humans with nature.

Keywords: neoliberalism, intercultural arts education, civilizational crisis, common territory

<<Viejo tronco de mangle, te estas yendo.
Viejo tronco, estás desapareciendo. (...)
Árbol viejo, silencioso, que mañana no estarás>>.
HÉCTOR NAPOLITANO, *EL VIEJO TRONCO DE MANGLE*

Introducción: el territorio común como lugar de disputa

El territorio común se presenta hoy como un espacio de conquista y dominación por el modelo económico neoliberal imperante en todo el planeta. Los espacios públicos y comunales, los territorios ancestrales indígenas, las playas, los bosques, los manglares y hasta los océanos y el espacio aéreo están en constante amenaza. Los procesos del desarrollo económico basados en el extractivismo socioambiental, las privatizaciones de servicios públicos y las concesiones estatales a empresas transnacionales, junto a políticas económicas de recesión y reducción paulatina de los Estados, han encrudecido las injusticias y desigualdades sociales en los pobladores, con mayor impacto en los países y comunidades que pertenecen al sur global, es decir, personas y comunidades de la periferia, racializadas, vulneradas y segregadas históricamente por el poder hegemónico mundial.¹

En Latinoamérica, esta realidad actualmente se ve marcada además por una crisis política y de inseguridad que ha minado y erosionado la legitimidad institucional y el tejido social comunitario, evidenciado en altos niveles de corrupción y de creciente violencia. En el caso particular de Ecuador, en los últimos ocho años, esto ha resultado en despidos masivos, expansión del narcotráfico y una notable debilidad del Estado, especialmente reflejada en la depresión de los servicios públicos como la educación, salud y seguridad pública.

¹ Enrique Leff, «Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes» (ciclo de conferencias «Los retos del siglo XXI y las ciencias sociales», Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, junio de 2006), https://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/470trabajo.pdf
Vandana Shiva, *Abrazar la vida. Mujer, ecología y desarrollo* (Madrid: Horas y Horas, 1995), <https://observatorio.aguayvida.org/media/vandana-shiva-abrazar-la-vida.-mujer-ecologia-y-supervivencia.pdf>

Siguiendo las ideas del filósofo italiano Bifo Berardi², quien analiza las tensiones entre la modernidad tardía, la tecnoglobalización y la era digital, se podría afirmar que la sociedad ecuatoriana actual padece una suerte de patología psicosocial generalizada. Esta se caracteriza por el miedo y la incertidumbre ante un futuro hostil, lo que genera en los ciudadanos una constante zozobra y desamparo. Berardi describe este fenómeno como un «escenario psicopatológico» que emerge en el ocaso de la sociedad industrial y el surgimiento del semiocapitalismo, un sistema capitalista basado en el trabajo inmaterial y la explosión de la «infósfera»³.

Esta situación se ve agravada por el aumento del índice de emigración. Miles de ecuatorianos transitan a diario por la peligrosa selva del Darién (Colombia), en un desesperado intento de llegar a Norteamérica para buscar mejores oportunidades de vida.⁴ Este éxodo masivo refleja la profunda crisis económica, social y política que atraviesa el país, y expone la vulnerabilidad de sus ciudadanos ante las precarias condiciones de vida que el Estado no puede garantizar.

No obstante, esta realidad crítica se contrapone a las potencialidades intrínsecas de Ecuador como país megadiverso y plurinacional. Desde 2008, el país ha adoptado un nuevo horizonte político constitucional hacia la interculturalidad, el *sumak kawsay*, junto al reconocimiento de derechos a la naturaleza. Este hito histórico marcó la ruptura política y legal con la hegemonía del colonialismo político y cultural, abriendo nuevas posibilidades, especialmente en términos de reconstitución y fortalecimiento de territorios y tejidos sociales fragmentados por eventos de violencia

2 Bifo Berardi, *Generación Post-Alfa: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo* (Buenos Aires: Tinta Limón, 2007), <https://lobosuelto.com/wp-content/uploads/2020/03/Generacin-post-alfa-Franco-Berardi-Bifo.pdf>

Bifo Berardi, *Fenomenología del fin: sensibilidad y mutación conectiva*, traducción de Alejandra López (Buenos Aires: Caja Negra, 2017).

3 Según Berardi (2007), la *infósfera* es la esfera global de información digital con impacto social positivo (acceso a la información, conectividad global, innovación) y negativo (sobrecarga de información, desinformación, pérdida de privacidad, alienación). Berardi, *Generación Post-Alfa...*, 217.

4 Yalilé Loaiza, «Los migrantes ecuatorianos son la segunda nacionalidad que más cruza por la peligrosa selva del Darién», *Infobae*, 11 de marzo de 2024, <https://www.infobae.com/america/america-latina/2024/03/11/los-ecuatorianos-son-la-segunda-nacionalidad-que-mas-cruza-por-la-peligrosa-selva-del-darien/>

política y social, como la migración y la violencia estructural-estatal-corporativa.⁵

En ese contexto complejo y de florecimiento institucional se creó la Universidad de las Artes (UArtes), ubicada en el centro de la ciudad de Guayaquil. Desde su apertura, en diciembre de 2013, ha asumido esta responsabilidad y ha venido promoviendo espacios para el debate, la reflexión y la creación artística y comunitaria, que generan procesos transformadores en cada territorio donde se interactúa a través de varios proyectos de investigación y vinculación con la sociedad.

Así también surgen las tres ediciones de Manglar: Encuentros de Artes, Educación y Espacio Público, un evento hito de la Escuela de Literatura y de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades (PAH) en el marco del proyecto de vinculación-investigación Casas Comunitarias de las Artes, como una estrategia de tejido colectivo, de diálogo y de reflexión sobre la educación, las artes y la interculturalidad. Su nombre se debe al lugar en donde se asienta la UArtes y gran parte de la ciudad, precisamente sobre el gran manglar guayaquileño. El ejercicio de locus de enunciación es intencional; se precisa repensar el mundo desde el suelo de tránsito cotidiano donde se regenera o destruye la vida. Como lo menciona Frei Betto: «Es principio fundamental de la epistemología: la cabeza piensa donde pisan los pies. El mundo desigual se puede leer desde la perspectiva del opresor o desde la perspectiva del oprimido»⁶.

Este capítulo tiene como objetivo analizar críticamente la (des) conexión simbiótica entre los seres humanos, las sociedades y el territorio natural. Para lograrlo, se propone a la educación artística intercultural como medio para crear espacios y momentos de encuentro que revitalicen la memoria colectiva a través de la exploración sensorial artística, con el fin de generar una conciencia presente y una perspectiva transformadora hacia futuros deseables y posibles. A continuación, algunos elementos críticos que abren el debate.

5 Alberto Acosta, «El Buen Vivir, una oportunidad por construir», *Ecuador Debate* 75, n.º 1 (2008): 33–48, <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/4162>

6 Frei Betto, «Carta a mi amigo Paulo Freire», en *100 voces y una carta para Paulo Freire*, coordinación de Nicoás Arata, 23–24 (Buenos Aires: CLACSO, 2021), 24, <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15175/3/100voces.pdf>

El manglar de Guayaquil: un espejo de la crisis planetaria

El manglar de Guayaquil podría extinguirse si no se toman acciones en conjunto por parte de las autoridades locales, las industrias, y la población adyacente a su estero salado, que vayan en procura de resaltar su relevancia para el proceso de equilibrio ecosistémico. Verdezoto⁷ indica que en los últimos años la ciencia ha reconocido que los manglares constituyen un ecosistema costero llamado «bosque azul», destacando sus aportes a la producción de oxígeno, fijación de carbono y protección de costas, además de albergar una biodiversidad única. Sin embargo, este bosque se encuentra en peligro debido a la contaminación, la expansión urbana y la construcción de proyectos de industrias como la camaronera, que implican la tala de miles de hectáreas de manglar.

Cada hectárea guarda alrededor de mil toneladas de dióxido de carbono, diez veces más dióxido de carbono que cualquier bosque en tierra firme. Al ser talados no solo perdemos ese bosque eficiente en captura de carbono, sino que se devuelve todo ese CO₂ a la atmósfera, uno de los gases de efecto invernadero responsable del actual cambio climático. En 2017 los manglares del estado de la Florida, Estados Unidos, evitaron pérdidas de más de 1.500 millones de dólares por inundaciones y protegieron a medio millón de personas del paso del huracán Irma. [...] Hoy se sabe eso, pero en la década de 1970 era considerado tierra ociosa, infértil. Las camaroneras lo arrasaron.⁸

Aunque existen las iniciativas ciudadanas loables que buscan mitigar el deterioro del manglar, estas resultan insuficientes para garantizar su cuidado y protección a largo plazo. La falta de acción por parte del Gobierno local y nacional en la promoción de políticas que favorezcan

⁷ Gabriela Verdezoto, «El fin de los manglares del Golfo», GK, 12 de abril de 2022, <https://gk.city/2022/01/05/manglares-golfo-guayaquil-tala-camaroneras/>

⁸ Verdezoto, «El fin de los manglares...».

su conservación es preocupante y requiere una respuesta urgente. Es fundamental crear una conciencia colectiva sobre la necesidad de preservar los manglares, ya que son esenciales para la salud ambiental del territorio y, en última instancia, para nuestra propia vida.

Es evidente que la toma de conciencia sobre la crisis ambiental, tanto a nivel local como global, no es una cuestión de ideologías políticas, sino una necesidad de supervivencia. El modelo extractivista, depredador e individualista que rige actualmente no garantiza la vida, sino que la deteriora a un ritmo alarmante. Esto constituye literalmente de una cuestión de vida o muerte, más allá de creencias o filiaciones políticas. La ciencia lo respalda de forma contundente. Tal como indica el Grupo Intergubernamental sobre el Cambio Climático (IPCC), el cambio climático es una transformación sin precedentes en el sistema climático, donde la influencia humana ha sido identificada claramente como el principal factor del calentamiento observado desde mediados del siglo XX.⁹

En la era del Antropoceno–Capitaloceno¹⁰, donde la actividad humana ha impactado profundamente el planeta, surge la necesidad urgente de abordar el fenómeno del deterioro del manglar. Para ello, proponemos un enfoque que identifique los puntos críticos y los fundamentos de nuevos entornos de aprendizaje, discusión y desmontaje, con el objetivo de crear una memoria revitalizada del manglar.

9 IPCC, «Summary for Policymakers», en *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*, edición de H. O. Pörtner et al. (Cambridge: Cambridge University Press, 2022), 3–33, <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/chapter/summary-for-policymakers/>

10 Manuel Arias, *Antropoceno. La política de la era humana* (Barcelona: Penguin Random House, 2018), <http://catedradatos.com.ar/media/Antropoceno.-La-politica-en-la-Manuel-Arias-Maldonado.pdf>

Donna Haraway, «Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making Kin», *Environmental Humanities* 6, n.º 1 (2015): 159–165, https://www.researchgate.net/publication/304074136_Anthropocene_Capitalocene_Plantationocene_Chthulucene_Making_Kin

James Moore, «The Capitalocene, Part II: Abstract Social Nature and the Limits to Capital», *Naturaleza y Sociedad*, (2014), 2–10 <http://naturalezacienciaysociedad.org/wp-content/uploads/sites/3/2016/02/The-Capitalocene-Part-II-REVISIONS-July-2014.pdf>

Este enfoque busca que la ciudad y sus diversas culturas valoren, regeneren y conserven este espacio-tiempo, no solo a nivel físico, sino también en el plano simbólico. Es un análisis crítico centrado en la compleja problemática abordada por la propuesta socioeducativa, para el país y para la región latinoamericana, usando como ejemplo la realidad de Guayaquil. Esta ciudad alberga un extenso manglar que ha sido sistemáticamente degradado por la modernidad capitalista.

La realidad alterada: estamos en un tiempo de posverdad

En la era actual de posverdad¹¹, la manipulación de la información por parte de los políticos en las redes sociales y los medios privados es alarmante. Según Noam Chomsky, la propaganda es para la democracia lo que la violencia es para un estado totalitario. Con esta analogía, el lingüista y filósofo estadounidense describe la posverdad como una herramienta estratégica utilizada por quienes detentan el poder para manipular la opinión pública, deslegitimar ideas contrarias y, de este modo, mantener el control social. Resulta paradójico que aquellos responsables y herederos históricos del acelerado calentamiento global nieguen su existencia y lo tilden de falacia. En reiteradas ocasiones, políticos —como el magnate presidente de Estados Unidos Donald Trump— hicieron públicas estas afirmaciones.¹²

11 Hanna Arendt, *Los orígenes del totalitarismo* (Madrid: Taurus, 1951), 131, <http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2019/05/Los-orígenes-del-totalitarismo-Hannah-Arendt.pdf>

Noam Chomsky, *Manufacturing Consent* (Nueva York: Pantheon Books, 1988), <https://archive.org/details/pdfy-NekqfnoWIEuYgdZI>

Donna Haraway, *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature* (Nueva York: Routledge, 1991), https://web.english.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Haraway_Cyborg.pdf

12 Raúl Blanco, «Donald Trump desestima informe de su Gobierno sobre el cambio climático», *France24*, 27 de noviembre de 2018, <https://www.france24.com/es/20181127-trump-desestima-informe-cambio-climatico>

A su vez, el sistema corporativista, a través de sus representantes en las legislaturas, obstruyen y se oponen a proyectos innovadores basados en energías renovables y ciclos regenerativos. La ecología, al igual que la educación pública, no resulta rentable para el neoliberalismo. El modelo de desarrollo extractivista impuesto por las naciones del norte global ha generado pobreza, desigualdad y destrucción ambiental en el sur global. Urge un nuevo modelo de desarrollo, endógeno y sostenible.¹³

- **La urgencia de un cambio radical:
desde lo micro a lo global**

La realidad nos presenta un panorama desolador: el colapso socioambiental ya está en marcha. El sexto informe de evaluación del IPCC advierte que, incluso si se implementan medidas urgentes para reducir las emisiones, el calentamiento global probablemente alcanzará o superará los 1,5 °C en las próximas dos décadas.¹⁴ Este alarmante escenario resalta la urgencia de tomar acciones drásticas y decisivas para mitigar el cambio climático y evitar sus consecuencias más severas.

La Cumbre de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre la Diversidad Biológica¹⁵ indicó que existe una grave amenaza para la biodiversidad con un millón de especies animales y vegetales en peligro de extinción. Además, se señaló que la tasa actual de extinción es muchas veces mayor que la tasa histórica de la Tierra, lo que pone en riesgo directamente el bienestar humano debido a esta pérdida sin precedentes de diversidad biológica.

13 François Houtart, «¿Crisis civilizatoria? (Debate)», *La Tendencia. Revista de Análisis Político. Movimientos Sociales, Mujeres, Gobierno* 13 (abril-mayo 2012): 142-146, <http://hdl.handle.net/10469/4315>

14 IPCC, «Summary for Policymakers», en *Climate Change 2023: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*, edición de H. Lee y J. Romero, 1-34 (Ginebra: IPCC, 2023), DOI: 10.59327/IPCC/AR6-9789291691647.001

15 CBD-ONU, «Informe de la conferencia de las partes en el convenio sobre la diversidad biológica sobre la segunda parte de su 15ª reunión», CBD, 2023, <https://www.cbd.int/doc/c/b402/ce66/5e7e9edca1f91acd1d25706b/cop-15-part2-l-01-es.pdf>

En este contexto crítico, la mirada se dirige hacia los microprocesos comunitarios que florecen en diversas regiones del sur global. Gudynas afirma que «las comunidades locales y los pueblos indígenas están desarrollando alternativas al desarrollo hegemónico, basadas en sus propios conocimientos y cosmovisiones. Estas alternativas tienen el potencial de transformar nuestras sociedades hacia un futuro más justo y sostenible»¹⁶. Según Escobar¹⁷, es inexorable reconocer y apreciar la diversidad de formas de vida y cosmovisiones que coexisten en el mundo. Solo a través de este reconocimiento se podrá construir un futuro más equitativo y sostenible para todas las personas.

- **Desarmar el *cognovirus*:
el desafío de la concientización**

De Sousa Santos¹⁸ afirma que la ciencia occidental alineada al capitalismo industrial ha servido como herramienta para legitimar la explotación ambiental y la opresión de las comunidades. En ese sentido, es necesario reconstruir las «epistemologías del sur» que revitalicen la memoria ancestral a través de encuentros de saberes y cosmovisiones del mundo. Dichas epistemologías están en las cartografías simbólicas de lo que ha implicado la etiqueta del «subdesarrollo» o «tercer mundo» en todo el planeta. Es la comprensión de que, en los saberes periféricos, populares y ancestrales, están las respuestas a los desvelos del conocimiento científico racionalizante de la realidad.

Desarticular este *cognovirus*, resultado de la colonización mental y de una infósfera saturada de información abstracta¹⁹,

16 Eduardo Gudynas, *Desde abajo hacia arriba: Transformaciones socioambientales y alternativas al desarrollo en América Latina* (2010), <https://gudynas.com/publicaciones/capitulos/GudynasDesarrolloGuiaHeterodoxaFRLQuito11.pdf>

17 Arturo Escobar, *Designs for the Pluriverse: Sacred Spaces, Radical Knowledge, and the Making of Worlds* (Duke University Press, 2018), https://www.dukeupress.edu/Assets/PubMaterials/978-0-8223-7105-2_601.pdf

18 Boaventura De Sousa Santos, *Epistemologías del Sur* (CLACSO, 2018), https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf

19 Berardi, *Fenomenología del fin...*

representa un desafío pedagógico de gran complejidad. Como primer elemento clave está el proceso de la lectura crítica de la propia realidad, que provoque o desate un proceso de concientización colectiva. Este despertar de la conciencia debe ser retroalimentado por saberes otros que siempre han estado presente y que perviven en los márgenes de la cultura hegemónica; están en valles, selvas, páramos, manglares y palenques del sur global. Como lo menciona Silvia Rivera Cusicanqui²⁰, las epistemologías del sur emergen como enfoques alternativos que buscan liberar el conocimiento de la colonización y crear un espacio para la inclusión de diversos saberes y experiencias. En ese sentido, se requiere una pedagogía crítica y liberadora, que supere el racionalismo epistémico y promueva una pedagogía del «sentipensar», donde se articulen la sensibilidad y el pensamiento reflexivo. Este enfoque, inspirado por las ideas de Rodolfo Kush, puede interpretarse como un «pensamiento liminal», que opera en los márgenes y en los intersticios de los sistemas de pensamiento hegemónicos. Este tipo de pensamiento desafía las categorías impuestas y busca abrir nuevas posibilidades para comprender el mundo desde las experiencias locales y los saberes populares.

Kush plantea en sus obras que las culturas latinoamericanas habitan los bordes del pensamiento occidental dominante, elaborando un pensamiento enraizado en el «estar» y en la lógica propia de los pueblos de América, como se puede ver en *El pensamiento indígena y popular en América* (1970). Su análisis invita a construir una forma de saber que no solo reconozca, sino que reivindique la riqueza de las experiencias marginales como una vía para interpretar y transformar la realidad.²¹

Las culturas milenarias de Abya Yala²² mantenían una profunda conexión con la Tierra, una relación de respeto y reciprocidad. Sin

20 Silvia Rivera Cusicanqui, «Ch'ixinakuy: Entre lo propio y lo ajeno. Reflexiones sobre la diversidad cultural y la construcción de identidades», en *Saberes y subjetividades en América Latina: Perspectivas decoloniales*, 33–53 (Quito: Abya Yala, 2010).

21 Rodolfo Kusch, *Obras completas 1: El pensamiento indígena y popular en América* (Buenos Aires: Editorial Fundación Ross, 1970), 120, <https://enriquedussel.com>.

22 Término adoptado por organizaciones indígenas para referirse al continente americano, originario del pueblo Kuna que significa «tierra madura» o «tierra viva». En 2007, fue usado por primera vez de forma pública definiendo a la III Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala, en Guatemala.

embargo, la colonización, tanto física como mental, impuso un nuevo credo y una ontología basada en la manipulación y el extractivismo de «bienes y recursos» naturales.

Es por ello por lo que las ciencias contemporáneas enfrentan el doble desafío de combatir la era de la posverdad y, al mismo tiempo, ampliar sus horizontes hacia perspectivas que incluyen diálogos interepistémicos con otras formas de hacer y conocer la vida que van más allá de la razón. Shiva lo resume así: «La crisis ambiental actual es una crisis de valores. Necesitamos redefinir nuestra relación con la naturaleza y adoptar una ética de cuidado y respeto»²³. Se precisa, por tanto, una metacognición que abrace las diversidades ontológicas.

- **Un cambio cíclico y ético,
como el movimiento de las olas**

Tal como las olas del mar, el cambio verdadero emerge desde adentro hacia afuera y retorna, en un ciclo virtuoso de transformación. Se inicia en lo personal, en la toma de conciencia individual, para luego extenderse a lo colectivo y viceversa. Esta condición socionatural de la existencia se asemeja al movimiento cíclico del agua, un recordatorio de que estamos intrínsecamente conectados con la naturaleza, como bien señalan Maturana y Varela: «Los seres vivos son sistemas complejos que se autoorganizan y mantienen su propia identidad. No son máquinas simples que pueden ser controladas desde el exterior»²⁴. Por tal motivo, nos enfrentamos al problema del antropocentrismo: la superposición y «desconexión» del ser humano con la naturaleza.

El antropocentrismo es la visión vertical que coloca al ser humano en el centro del universo y lo separa sobre toda la naturaleza. Esta

23 Shiva, *Abrazar la vida...*, 23.

24 Humberto Maturana y Francisco Varela, *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living* (D. Reidel Publishing Company, 1998), 8, https://monoskop.org/images/3/35/Maturana_Humberto_Varela_Francisco_Autopoiesis_and_Cognition_The_Realization_of_the_Living.pdf

ha sido la raíz de nuestros problemas, una cosmovisión, impregnada de hedonismo, que ha justificado la explotación desenfrenada de la naturaleza a través de la religión en primera instancia, y luego a través de un tipo de ciencia instrumentalizada que responde a los intereses del mercado.

Siguiendo a Shiva²⁵, la crisis ambiental actual va más allá de la contaminación y el cambio climático; también es una crisis de conciencia. Nos hemos desconectado del mundo natural y de nuestro papel en él, viéndonos como separados y superiores a la naturaleza. Se precisa volver a la tierra, al cosmos. Para dar este giro ético, hay que seguir al movimiento de la vida y colocarla en el centro de todo, es decir, una conciencia planetaria, biocéntrica y cíclica de la existencia.

Una conciencia y ética planetaria²⁶ implica asumir la existencia cosmogónica en el presente, con sensibilidad histórica y racionalidad de futuro. Este es el primer paso hacia la reconexión biocéntrica, un cambio ético y cultural que la educación debe asumir con urgencia. Freire nos recuerda que «la educación debe ser un proceso de liberación que permita a las personas tomar conciencia de su realidad y transformarla»²⁷.

- **Rascacielos vs. ecosistemas:
el costo del progreso**

Las ciudades, símbolos de la «civilización» humana, se erigen sobre rascacielos de metal y cemento, fruto de la explotación minera que devasta ecosistemas y comunidades enteras. La naturaleza, en cambio, ha dedicado millones de años a reciclar y regenerar la materia, creando un equilibrio frágil que ahora pende de un hilo.

En ese sentido, es necesario recuperar la noción de ecosistema-cuerpo-espacio, en donde el ser humano es solo otra especie más del

²⁵ Shiva, *Abrazar la vida...*

²⁶ Leonardo Boff, *Ética planetaria desde el Gran Sur*, traducción de José Francisco Domínguez García (Madrid: Trota, 2001).

²⁷ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (Siglo XXI, 1970), 31.

«todo». Somos otro cuerpo viviente que se integra a la relación de simbiosis en un movimiento permanente, que da lugar a un gran cuerpo vivo, que es el mundo, en el que perviven millones de otros mundos. La conciencia corporal, sin géneros ni especímenes, es fundamental integrarla en este nuevo paradigma, trascendiendo las barreras de género y especie. Como señala Grosso²⁸, la noción de «cuerpos entre cuerpos» es esencial para una semiopraxis crítica y poscolonial, una forma de comprender «el mundo» desde una conciencia vital y existencial del cuerpo presente en el territorio socrionatural. Se muestra como un camino concreto para regenerar y preservar el entorno compartido.

- **Un nuevo paradigma educativo:
la Tierra como hogar**

En Ecuador, este nuevo paradigma educativo debe reconocer a la condición humana como parte integral del cosmos/naturaleza, bajo los principios de reciprocidad, interdependencia y coexistencia. Se desmantela la jerarquía del *anthropos* y se adopta la cosmovisión de la *Pachamama*, reconociendo a la Tierra como un ser vivo que debemos respetar y cuidar. Kusch²⁹ enfatiza que la *Pachamama* representa la Madre Tierra-pluriverso, la fuente de vida y de todos los seres. Se subraya la importancia de vivir en armonía con ella y de respetar sus leyes. Así, el cuidado del espacio-tiempo compartido se convierte en una responsabilidad común, siendo el deber fundamental de la especie humana para sostener la vida.

La clave del proceso radica en el despertar de la sensibilidad colectiva, que, en nuestra experiencia, la educación artística con enfoque intercultural puede ser un puente entre la conciencia personal hacia la colectiva y así apoyar a este gran desafío. Bifo Berardi define a la sensibilidad de la siguiente manera:

28 José L. Grosso, «Semiopraxis en contextos interculturales poscoloniales. Cuerpos, fuerzas y sentidos en pugna», *Espacio Abierto* 17, n.º 2 (2008): 231-245, https://www.researchgate.net/publication/26602541_Semiopraxis_en_contextos_interculturales_poscoloniales_Cuerpos_fuerzas_y_sentidos_en_pugna

29 Kusch, *Obras completas*...

Es la facultad de comprender los signos que no pueden ser verbalizados, es decir, codificados de manera regular, verbal, digital. Cuanto más la atención humana es absorbida por la verbalización, por la codificación digital, por la modalidad conectiva, tanto menos sensibles son los organismos. Infelicidad puede significar, quizás, precisamente esto: conciencia sin sensibilidad.³⁰

- **El manglar expandido: la interculturalidad y la educación artística intercultural**

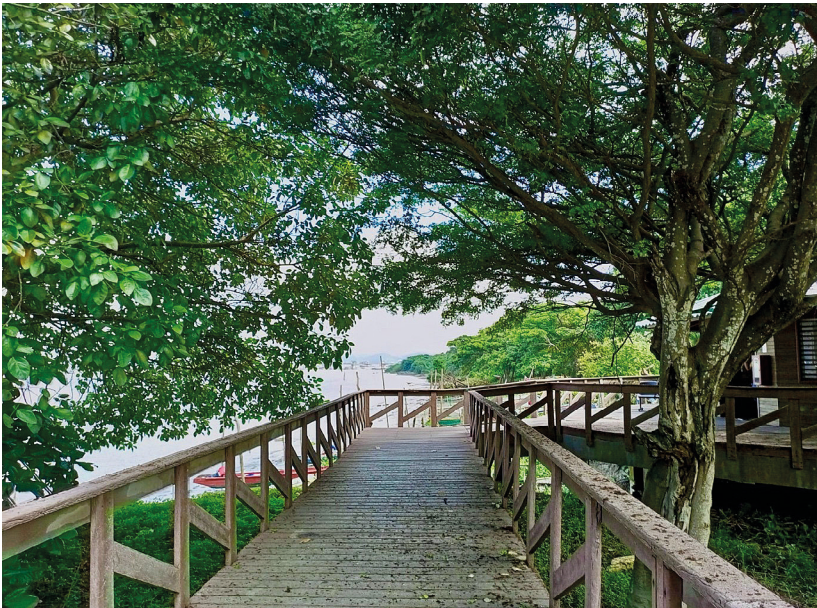


Imagen 1: Autoría propia. Isla Santay, Congreso Manglar 2023.

Manglar, un evento emblemático de la UArtes, se presenta como un territorio-experiencia común que acoge diversas voces de América Latina y el mundo para profundizar en las discusiones sobre la relación entre la educación artística, la educación popular

³⁰ Berardi, *Generación Post-Alfa...*, 199.

y la interculturalidad. En Manglar: I Congreso Internacional de Educación Artística e Interculturalidad (2023), realizado en el campus de la Universidad de las Artes y en la Isla Santay, en Guayaquil, Ecuador, los días 20 y 21 de julio, se plantearon 92 ponencias sobre investigaciones y experiencias de la región, fomentando un debate crítico y creativo en la academia y la sociedad sobre la urgencia de transformar la realidad actual. Se puso en evidencia la riqueza metodológica y epistemológica que existe en torno a estos dos campos de praxis y producción teórica, así como sus alcances y sus limitaciones frente a la ausencia de políticas culturales y educativas que favorezcan al fomento de la educación en artes con perspectiva intercultural e interseccional.

Las artes, según Cartagena³¹, juegan un papel crucial en transformar las subjetividades frente al dominio mercantilista actual. Permiten despertar dimensiones multisensoriales como memorias, afectos y deseos, desarrollando sensibilidad hacia el error, la incertidumbre y el humor. Esto fomenta una conciencia crítica que contrarresta el consumismo dominante y estimula el despertar mental.

En ese sentido, este evento hito continuará aportando con elementos para la reflexión y la (re)creación socioeducativa entre cultura-naturaleza, para personas y comunidades comprometidas con la búsqueda de un mundo más equitativo y justo para todas las especies, personas y comunidades.

En esta propuesta, compilamos experiencias y reflexiones del campo artístico. Y la educación popular e intercultural, abriendo caminos para tejer nuevos procesos y crear nuevas ideas que respalden cambios y mejoras radicales en pro de la paz, la justicia y una vida digna para todas las especies, desde el gran manglar guayaquileño.

31 María Fernanda Cartagena, «Arte, educación y transformación social», *Index, Revista de Arte Contemporáneo*, n.º 00 (2015): 44-61, <https://revistaindex.net/index.php/cav/article/view/10>

Bibliografía

- Acosta, Alberto. «El Buen Vivir, una oportunidad por construir». *Ecuador Debate* 75, n.º 1 (2008): 33-48. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/4162>
- Arendt, Hanna. *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus, 1951. <http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2019/05/Los-origenes-del-totalitarismo-Hannah-Arendt.pdf>
- Arias, Manuel. *Antropoceno. La política de la era humana*. Barcelona: Penguin Random House, 2018. <http://catedratos.com.ar/media/Antropoceno.-La-politica-en-la-Manuel-Arias-Maldonado.pdf>
- Berardi, Bifo. *Generación Post-Alfa: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Primera edición. Buenos Aires: Tinta Limón, 2007. <https://lobosuelto.com/wp-content/uploads/2020/03/Generacin-post-alfa-Franco-Berardi-Bifo.pdf>
- . *Fenomenología del fin: sensibilidad y mutación conectiva*. Trad. Alejandra López. Buenos Aires: Caja Negra, 2017.
- Betto, Frei. «Carta a mi amigo Paulo Freire». En *100 voces y una carta para Paulo Freire*. Edición de Arata y Batthyány, 23-24. CLACSO, 2021. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15175/3/100voces.pdf>
- Blanco, Raúl. «Donald Trump desestima informe de su Gobierno sobre el cambio climático». *France24*. 27 de noviembre de 2018. <https://www.france24.com/es/20181127-trump-desestima-informe-cambio-climatico>
- Boff, Leonardo. *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Madrid: Trotta, 2001.
- Cartagena, María Fernanda. «Arte, educación y transformación social». *Index*, revista de arte contemporáneo, n.º 00 (2015): 44-61.
- CBD-ONU. «Informe de la conferencia de las partes en el convenio sobre la diversidad biológica sobre la segunda parte de su 15ª reunión». CBD. 2023 <https://www.cbd.int/conferences/2021-2022/schedules>
- Chomsky, Noam. *Manufacturing Consent*. Nueva York: Pantheon Books, 1988. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5537300/mod_re

source/content/1/Noam%20Chomsky_%20Edward%20S.%20Herman%20-%20Manufacturing%20Consent_%20The%20Political%20Economy%20of%20the%20Mass%20Media-Bodley%20Head%20%282008%29.pdf

De Sousa Santos, Boaventura. *Epistemologías del Sur*. CLACSO, 2018. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf

Escobar, Arturo. *Designs for the Pluriverse: Sacred Spaces, Radical Knowledge, and the Making of Worlds*. Duke University Press, 2018. https://www.dukeupress.edu/Assets/PubMaterials/978-0-8223-7105-2_601.pdf

Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI, 1970.

Grosso, José L. «Semiopraxis en contextos interculturales poscoloniales. Cuerpos, fuerzas y sentidos en pugna». *Espacio Abierto* 17, n.º 2, (2008): 231-245. https://www.researchgate.net/publication/26602541_Semiopraxis_en_contextos_interculturales_poscoloniales_Cuerpos_fuerzas_y_sentidos_en_pugna

Gudynas, Eduardo. *Desde abajo hacia arriba: Transformaciones socioambientales y alternativas al desarrollo en América Latina*. 2010. <https://gudynas.com/publicaciones/capitulos/GudynasDesarrolloGuiaHeterodoxaFRLQuito11.pdf>

Haraway, Donna. *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. Nueva York: Routledge, 1991. https://web.english.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Haraway_Cyborg.pdf

---. «Anthropocene, capitalocene, plantationocene, chthulucene: Making kin». *Environmental humanities* 6, n.º 1 (2015): 159-165. https://www.researchgate.net/publication/304074136_Anthropocene_Capitalocene_Plantationocene_Chthulucene_Making_Kin

Houtart, François. «¿Crisis civilizatoria? (Debate)». *La Tendencia. Revista de Análisis Político. Movimientos Sociales, Mujeres, Gobierno* 13 (abril-mayo 2012): 142-146. <http://hdl.handle.net/10469/4315>

IPCC. «Summary for Policymakers». En *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*.

- Edición de Hans O. Pörtner, D.C. Roberts, M. Tignor, E.S. Poloczanska, K. Mintenbeck, A. Alegría, M. Craig, S. Langsdorf, S. Löschke, V. Möller, A. Okem, B. Rama, 3–33. Cambridge y Nueva York: Cambridge University Press, 2022. https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/downloads/report/IPCC_AR6_WGII_SummaryForPolicymakers.pdf
- . «Summary for Policymakers». En *Climate Change 2023: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Edición de H. Lee y J. Romero, 1–34. Ginebra: IPCC, 2023.
- Kusch, Rodolfo. *El pensamiento indígena y popular en América*. J.M. Cajica, 1970. https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosofos_Argentina/Obras_completas_1-Rodolfo_Kusch.pdf
- Loaiza, Yalilé. «Los migrantes ecuatorianos son la segunda nacionalidad que más cruza por la peligrosa selva del Darién». Infobae. 11 de marzo de 2024. <https://www.infobae.com/america/america-latina/2024/03/11/los-ecuatorianos-son-la-segunda-nacionalidad-que-mas-cruza-por-la-peligrosa-selva-del-darien/>
- Leff, Enrique. «Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes». Ciclo de conferencias «Los retos del siglo XXI y las ciencias sociales». Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, junio de 2006. https://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/470trabajo.pdf
- Maturana, Humberto, y Francisco Varela. *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. D. Reidel Publishing Company, 1998. https://monoskop.org/images/3/35/Maturana_Humberto_Varela_Francisco_Autopoiesis_and_Cognition_The_Realization_of_the_Living.pdf
- Moore, James. «The Capitalocene, Part II: Abstract Social Nature and the Limits to Capital». *Naturaleza y Sociedad*, 2014. <http://naturalezacienciaysociedad.org/wp-content/uploads/sites/3/2016/02/The-Capitalocene-Part-II-REVISIONS-July-2014.pdf>
- Rivera Cusicanqui, Silvia. «Ch'ixinakuy: Entre lo propio y lo ajeno. Reflexiones sobre la diversidad cultural y la construcción de identidad».

des». En *Saberes y subjetividades en América Latina: Perspectivas decoloniales*. 33-53. Quito: Abya Yala, 2010.

Shiva, Vandana. *Abrazar la vida. Mujer, ecología y desarrollo*. Madrid: Horas y Horas, 1995. <https://observatorio.aguayvida.org.mx/media/vandana-shiva-abrazar-la-vida.-mujer-ecologia-y-supervivencia.pdf>

Verdezoto, Gabriela. «El fin de los manglares del Golfo». GK, 12 de abril de 2022. <https://gk.city/2022/01/05/manglares-golfo-guayaquil-ta-la-camaroneras/>



Congreso Manglar 2023: talleres.

Volver al cuerpo en las escuelas: el poder del (ser) cuerpo en la escuela formal

Gabriela Espinosa Hormazábal

Universidad de Barcelona (Barcelona, España)

gaby.espinosa.hormazabal@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9636-3321>

RESUMEN

A través de una etnografía narrativa enunciada en primera persona, la autora da cuenta de un proceso experimental que se pregunta, *se performa* y se piensa en torno al lugar del cuerpo en la educación formal de primaria. La indagación comparte una experiencia situada de un primer encuentro con un curso de tercero de primaria de una escuela pública de Barcelona, donde se pone en acción y reflexión una mediación artístico-pedagógica que explora con el juego corporeizado como posibilidad de una pedagogía *performativa*. La investigación es interseccional, y reúne conceptos como el cuerpo, el poder, las pedagogías *performativas*, el juego en la infancia y la educación formal, con el fin de evidenciar y problematizar metodologías que agrietan la (im)posibilidad del cuerpo en el sistema de educación formal en primaria.

Palabras clave: cuerpo, pedagogías performativas, juego, educación formal primaria, normatividad

ABSTRACT

Through a narrative ethnography stated in the first person, the author describes an experimental process that questions, performs, and thinks

about the place of the body in formal primary education. The investigation shares a situated experience of a first meeting with a third-year primary school class from a public school in Barcelona, where an artistic-pedagogical mediation is put into action and reflection that explores embodied play as a possibility of performative pedagogy. The research is intersectional and brings together concepts such as the body, power, performative pedagogies, play in childhood, and formal education, to reveal and problematize methodologies that crack the (im)possibility of the body in the formal primary education system.

Keywords: body, performative pedagogies, play, formal primary education, normativity



Imágenes 1 y 2: siluetas de rostros de perfil y de cuerpo entero de estudiantes intervenidas por ellos mismos.

La ponencia «Volver al Cuerpo», presentada en Manglar: I Congreso Internacional de Educación Artística e Interculturalidad 2023 en la Universidad de las Artes, de Guayaquil, Ecuador, compartió procedimientos metodológicos y reflexiones en torno a una experiencia pedagógica experimental situada en educación formal de primaria en una escuela pública de Barcelona. La indagación pretendía revisar el lugar del cuerpo en la educación formal primaria, a través de una etnografía narrativa en primera persona que activaba una mediación artística-pedagógica que exploró con métodos del juego corporeizado y las cartografías del cuerpo como posibilidades articuladoras de una pedagogía *performativa*.

El actual escrito no se detiene en la sistematización de las acciones pedagógicas y metodológicas llevadas a cabo en las sesiones, sino que sugiere un recorrido fragmentario de etnografía *performativa*, que altera las temporalidades y afectos que se enredan entre el trabajo de campo y los conceptos teóricos que este activa. En este sentido, la experiencia investigativa se presenta mediante una narración que va y viene entre los gestos mínimos que la investigadora observa y encarna el primer día de contacto con el grupo de niños y niñas con quienes comparte, mientras el relato se funde con perspectivas y conceptos teóricos que añaden posibles capas de lo que acontece en dicho encuentro. La decisión narrativa de hibridar las anotaciones del diario de campo con diversos planteamientos teóricos propone una *performatividad* en el acto escritural¹. La autora usa la escritura para intentar dejar rastro de algo que ya no es visible y que nunca fue uniforme. Describe gestos irrepetibles, incluso *in-documentables*, que ocurren efímeramente en una escuela, alterando, con la escritura, el evento en sí mismo. Enreda sus observaciones con ideas teóricas que se amplifican, se pierden, y hacen retorno a la pregunta de cómo se perciben, disponen, comportan y reaccionan los cuerpos en un contexto escolar específico. Estos movimientos del texto parecen desvíos, rizomas o, a ratos, un cúmulo de informaciones. No presenta ni aspira a resultados ni conclusiones contundentes. Más bien, sugiere un relato situado, personal, enredoso y político que intersecciona, compone y *performa* conceptos y perspectivas en torno al cuerpo, el poder, las pedagogías *performativas*, el juego

¹ Peggy Phelan, *Unmarked: The Politics of Performance* (Routledge, 1993).

en la infancia y la educación formal, para dar cuenta y problematizar la (im)posibilidad del cuerpo en el sistema de la educación formal.

Diario de campo

Marzo 2023: pre-sesión-Escola

Objetivo: Observar y expandir la concepción y agencia del cuerpo estudiantil en la escuela formal primaria.

Aula del tercer grado de primaria. Es la primera vez que ingreso al aula, y es un encuentro no planificado. Fui a la escuela para acordar un espacio y tiempo de mediación y la tutora del tercero me dice que pase hoy mismo. Llego a la clase y muchos quieren saber quién soy. Empiezan a adivinar. Mencionan que hay demasiadas profesoras nuevas y comienzan a nombrar a todas las profesoras sustitutas, practicantes, asistentes, etc. Ellos me sitúan como una de las tantas personas que pasa por el aula, se relaciona con ellos por un periodo corto y se va. Sí, soy de esas, aunque me incomoda esa posición. Pero lo asumo bajo preguntas que me hago: ¿cómo me transformo en una que intenta abrir *algo* que la escuela cierra?, ¿cómo hacer presente el cuerpo como materia que afecta y es afectada directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje?, ¿cómo podemos dibujar una pequeña grieta en la escuela formal con el fin de propiciar posibles germinaciones en el campo pedagógico que hoy está en crisis como el mundo entero?

Cuando hablo de crisis pedagógica me refiero a una serie de prácticas estructurales, discursivas y relacionales que ocurren en la escuela formal que no colaboran en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el mundo.² Por mencionar algunos: los instructivos deslocalizados del ministerio, la docencia mecánica y dócil, el simulacro de las planificaciones y la persecución evaluadora al estu-

2 Ana Martínez-Barreiro, «La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas», *Papers Revista de Sociología* 73 (2004): 127-152, <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v73n0.1111>

diantado como también a los docentes, el currículum estandarizado y colonial,³ la sobredosis de contenidos y la bulimia del aprendizaje,⁴ la cantidad de estudiantes por aula, la carencia del arte, del ocio, del juego, de espacios dedicados a la subjetividad y al autoconocimiento como autogestión de nuestra salud, la falta de puentes vinculados al entorno barrio, ciudad, naturaleza, la infraestructura del cemento, los patios heteronormativos, la descontextualización de las culturas que habitan la escuela, la distante comunicación con las familias, el horario funcional a la fuerza laboral de los y las adultas, la precariedad material de muchas escuelas públicas y la normalización de los cuerpos bajo dominaciones *a priori*⁵ que poco aceptan las corporeidades que se salen de la norma.

Sí, es una lista desagradable de leer, pero no por eso menos cierta. En la escuela formal y pública se despliega de modo simbólico y fáctico «el mundo del trabajo, el mercado inmobiliario, la lógica de guetos, la inmigración, la pobreza y la miseria, de la que los grupos dominantes se aíslan en barrios [y colegios] propios»⁶. En el despliegue del neoliberalismo, «la educación entró de pleno en el radio de acción de la economía del mercado»⁷, por lo que se explica que mi tensión con el sistema de la escuela formal, en realidad, es mi tensión con la estructura relacional, discursiva y económica propia del capitalismo neoliberal actual. Entonces, ¿por qué insisto en trabajar dentro del contexto del sistema escolarizado donde habito permanentes tensiones?

Gracias a la teoría, hoy me sitúo en una posición menos antagonica con el estamento escuela. He podido ir desmantelando el

3 Riyad A. Shahjahan, Annabelle Estera, Kristen Surla y Kirsten Edwards, «“Decolonizing” Curriculum and Pedagogy: A Comparative Review Across Disciplines and Global Higher Education Contexts», *Review of Educational Research* 92, n.º 1 (2022): 73–113, <https://doi.org/10.3102/00346543211042423>

4 María Acaso, *rEDUvolution hacer la revolución en la educación* (Paidós, 2015), 30.

5 Humberto Maturana, *Emociones y lenguaje en educación y política* (Paidós, 2020), 31–33.

6 Concha Fernández-Martorell, «Observaciones a la retórica de las nuevas propuestas pedagógicas», en *Pedagogías y emancipación*, edición de P. Martínez, 99–127 (Barcelona: Editorial Arcadia Macba, 2020), 101.

7 Fernández-Martorell, «Observaciones...», 101.

cómo operan las estructuras de poder que allí se mantienen, replican y *performan* a diario. También he podido sostener la desfamiliarización con sus extrañas técnicas heredadas de la modernidad sin que estas me terminen alienando o hundiendo, aunque sí me generan mucho desgaste. Hoy cuido y defiendo el pequeño espacio de acción donde podemos tener algo de agencia política,⁸ cultivando el campo fértil e inestable de la pedagogía en contextos tan normados como es la escuela formal. La *performatividad* pedagógica permite que se manifieste la resistencia a la norma y la gestación de otras políticas y estéticas que usan la ética como una capacidad creativa para la acción.⁹

Me llama la atención que la sala se distribuye en dos grupos de mesas, con cerca de diez niños por rectángulo de mesas. Pero entre ambos grupos de mesas, atrás, centrados, van dos escritorios solitarios. En uno está Abril y en el otro Oscar (nombres ficticios). Hacia el final del proceso le pregunto a la profesora el porqué de esta distribución, a lo que me explica que lamentablemente tiene que ver con poder vigilar a los más complicados y alejarlos del resto del grupo por protección, ya que los «bichitos más problemáticos molestan, distraen y eso no es justo para los que sí quieren trabajar».

La escuela, a través del discurso y la acción adulta, es una de las instituciones relevantes en la transmisión de regímenes de verdad. Tomo la idea foucaultiana de que el saber y el poder están en directa y mutua relación constituyéndose el uno al otro. La verdad *a priori* como régimen de verdad, y, por tanto, régimen de poder, gobierna y se expresa por medio del cuerpo. Cómo hay que vestirse, cómo hay que comportarse, cómo y por dónde hay que moverse, quiénes sí están autorizados, quiénes no. El cuerpo replica, rechaza y *performa tecnologías del yo* que no necesariamente han sido creadas de forma singular por la persona, sino que responden a las gobernanzas

8 José Enrique Ema, «Del sujeto a la agencia (a través de lo político)», *Athenea Digital* 6 (2004): 1–24, <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.284>

9 María Acaso, Elizabeth Ellsworth y Carla Padró, *El aprendizaje de lo inesperado* (Los libros de la Catarata, 2011), 45.

de la sociedad disciplinaria moderna que propone, sugiere e impone pautas culturales según cada grupo social, contexto y territorio. Los cuerpos de la comunidad escolar están implicados directamente en estas operaciones relacionales, identitarias y postidentitarias¹⁰ y por eso se hace necesario revisarlo. Desnormalizar este poder *a priori* sobre, con y entre los cuerpos, abre otras formas necesarias de existencia en la escuela permitiendo expresar las diversidades que somos como especie humana, para encarnar nuevas formas de relacionarnos y hacer/ser el conocimiento.

Me presento y uso mi histrionismo para atraer la atención del grupo, no es difícil, están sentados en sillas con escritorios individuales. Los cuerpos y sus movimientos están condicionados por unos muebles. La silla calma la alerta del cuerpo hacia una postura más en reposo y el escritorio restringe la movilidad del cuerpo en su totalidad ya que solo brazos y cabeza quedan dispuestos para la acción. Estos cuerpos más quietos colaboran con el silencio y sus miradas están dispuestas hacia la parte frontal del aula, que ayuda a situar al docente en un espacio escénico de poder, el poder de conducir la atención de quienes están sentados, supuestamente dispuestos a recibir información de un emisor. Todos me miran, pero no tengo el poder de saber cuál es el deseo de cada cuerpo. Tampoco puedo tener el control de su atención, hay un poder legítimo y autónomo que le pertenece a cada uno de ellos y ellas. El acto pedagógico está lleno de otros movimientos que se diluyen de nuestras manos, de nuestros registros y de nuestra agencialidad. Corresponden a un *tercer espacio*¹¹ que no nos pertenece y que escapa de nuestra gestión pedagógica. Se trata de un poder orgánico de cada cuerpo que la escuela insiste en normar a través del uniforme escolar, la organización del aula, los puestos, las filas, las calificaciones, las categorías conductuales, los permisos para ir al baño, para hablar, para ponerse de pie, para jugar, etc. El cuerpo, en cambio, siempre abre la posibilidad a la desviación.

10 Joshua Gamson. «¿Deben autodestruirse los movimientos identitarios? Un extraño dilema», en *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, edición de Rafael Mérida, 141-172 (Icaria, 2002), 166.

11 Elizabeth Ellsworth, *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad* (Madrid: Tres Cantos; Akal, D. L. 2005), 134.

Como señala Silvia Federici, «la ausencia de una posición desde la cual identificar las fuerzas sociales que afectan a nuestros cuerpos»¹² tiene a las escuelas actuales perpetuando, con mayor o menor intensidad, herencias patriarcales de un paradigma político que se establece en épocas de industrialización, y que con sutilezas siguen vigentes en las formas de educar los cuerpos en el contexto escolar. En «La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas», Britzman señala: «Como práctica y como discurso, la educación impone una profunda disciplina en las necesidades conceptuales de los estudiantes y de los profesores. Algunas de estas necesidades corresponden al deseo de una verdad pura, de comunidades e identidades estables y de una pedagogía que ignore las contradicciones»¹³. A partir del fenómeno discursivo y *performativo* unidireccional que ejerce la norma, comúnmente representada en el cuerpo adulto, sobre el cuerpo estudiantil, se tiende a obviar el flujo permanente que enreda al cuerpo social, cuerpo subjetivo, cuerpo sensorial, cuerpo físico, cuerpo materia, cuerpo relacional, cuerpo lúdico, cuerpo político que porta cada una de las humanidades que conviven en la escuela. Es como que el cuerpo fuese entendido como una individualidad coherente lineal, cuando esta idea responde a una doctrina social y biológica cuya anormalidad y deformación nos toca a todos.

Son 23 estudiantes, 6 niñas y 17 niños entre 8 y 9 años. Se encuentran diversas culturas y procedencias en el aula de las que me voy enterando a medida que se desarrollan las sesiones: Pakistán, India, Marruecos, Ecuador, Georgia, Cuba, Bolivia, Perú y varios de República Dominicana. Dos tercios aproximadamente han nacido en España. No identifico a catalanes, el más blanco es Andrias que viene de Georgia. La mayoría habla castellano, algunos parecen cómodos con el catalán y hay dos niños de Pakistán y uno de India a quienes se les dificulta ambos idiomas «oficiales». Todos visten ropa urba-

12 Silvia Federici, *Ir más allá de la piel. Repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo* (Tinta Limón, 2022), 17.

13 Deborah Britzman, «La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas», en *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, edición de Rafael Mérida (Icaria, 2002), 198-199.

na de ciudad globalizada, ropa de la industria textil del *fastfashion*. Solo Sandip usa un turbante en su cabeza donde observo un accesorio tradicional y quizás religioso de India.

Nuestros cuerpos son un sistema orgánico-cultural de entramados complejos que borra los límites entre la autopoiesis del organismo-máquina cuerpo, la maquinaria cultural globalizada y las relaciones y constelaciones de organismos y factores ambientales que atraviesan nuestra corporeidad. Ya sea ingresando a nuestros sistemas o afectándolo desde la contigüidad de la piel con el entorno, la percepción por medio de los sentidos y la relación de su configuración emocional-racional abstracta con, desde y hacia el mundo.

Es un dispositivo de una fuerza orgánica vital y misteriosa que puede volverse dócil o monstruo, o seguramente deambula entre-medio de estos según su contexto. Sus afectaciones, internas como externas, guían la autoconcepción, la *performatividad*, el comportamiento e incluso «el plano abyecto también disrumpe el orden del subjetivo y objetivo, al incluir en la corporeidad la zona gris de lo indecible de ambos —adentro y afuera». El cuerpo en el sistema económico capitalista actual es aún territorio de conquistas y de resistencias.

Hay un niño, «el famoso Oscar», a quien mencionan mucho entre las docentes por su intenso comportamiento, me interrumpe mientras hablo y es el que más pregunta junto a otro, el Denny. Piden mi atención y la de todo el curso, intento dársela y al mismo tiempo seguir mi relato del porqué estoy allí. Llegamos al punto de contarles que trabajaremos con algo que todos tienen, en ese mismo lugar y en ese mismo instante. Comenzaron a adivinar: ¿ropa?, ¿zapatos?, ¿cerebros?!, ¿hojas y lápices? ¿estuches?? Les di pistas y costó llegar a que trabajaríamos con... ¡el cuerpo! Improviso la primera actividad involucrando el cuerpo: ¡todos los que tienen un cuerpo que se pongan de pie!, todo el curso raudo se para. ¡Todos los que tienen un cuerpo que se pongan de pie sobre la silla! Ruidosos y rápidos, en segundos arriba de sus sillas. ¡Todos los que tienen un cuerpo que se pongan debajo de su mesa! Veloces con una especie de entusiasmo y sorpresa, estaban todos debajo de su mesa, agachados

y hechos bolita, sonrientes. Algunos aprovecharon la instancia para tomarse el espacio debajo de la mesa de los otros. La tutora corrige esto y ofrece cambiarnos de aula a una más despejada.

Cuando los estudiantes adivinan, casi por descarte, que «algo que tenemos todos aquí y ahora» es nuestro cuerpo, me hace pensar en la distancia que hemos generado con nuestro único lugar de pertenencia mientras vivimos. Retomando a Merleau-Ponty¹⁴ surge con fuerza la idea de que no estoy delante de mi cuerpo, no estoy en mi cuerpo, sino que soy mi cuerpo; esto me hace pensar que quizás enuncié mal la pregunta. Qué hubiese pasado si les digo «vamos a trabajar con lo que somos, ¿qué somos?». ¿Habrían ellos derivado a primeras al cuerpo? La categoría «cuerpo» es un enigma que está en constante reconceptualización, interpelándonos en todo momento, empujando nuestros propios límites a identidades en flujo que hoy en día derriban binarismos que nuestros cuerpos sostienen frente a la norma y al ensamblaje social de cada contexto.

Hoy los estudios sociales se enfrentan a un campo transdisciplinario cuando queremos hablar de las fuerzas humanas y más que humanas que afectan nuestras corpo-realidades.¹⁵ Desde teorías críticas posmodernas se ha desplazado la idea de individuo que fundó el estructuralismo y gira hacia una comprensión del yo en relación con un otro. Maurice Merleau-Ponty, Jean-Luc Nancy y Bruno Latour, por nombrar algunos, proponen que la comprensión es el aprehender desde la coexistencia, que lo significativo es constituido entre las existencias, que «somos con» (ser con: *être-avec*), como cuerpos interdependientes en una red humana y más que humana, todos desempeñando un papel activo en la construcción de las relaciones sociales y del conocimiento que es siempre contextual y relacional.

Que un estudiante primero haya dicho «el cerebro» antes que el cuerpo como tenencia, instala que la parte intelectual de los sujetos está ubicada en la más alta jerarquía en el campo del conoci-

14 Maurice Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception* (Gallimard, 1945), 175.

15 Sara Carrasco y Fernando Hernández-Hernández, «Cartografiar los afectos y los movimientos en el aprender corporeizado de los docentes», *Movimiento* 26 (2020) 1-14, <https://doi.org/10.22456/1982-8918.94792>

miento, poniendo las mentes, o los cerebros, en el lugar de privilegio de toda pedagogía.¹⁶ Nos muestra la desatención que tenemos del cuerpo, dándolo por hecho, sin atender su corporalidad como territorio matérico de todo lo inmaterial que conlleva el proceso de ser. Siempre somos cuerpo, singular y plural, y ya no es posible perpetuar las fragmentaciones platónicas y cartesianas de lo que alguna vez entendimos como cuerpo-mente-alma.

La desterritorialización del cuerpo responde al mismo sistema de representación, deseo y consumo que pone el foco en lo otro, externo, afuera, y no en lo que está en hábitat conmigo. La escuela podría desplazar la clásica pregunta anatómica de ¿qué y cómo está constituido nuestro cuerpo? a ¿de qué y cómo nos constituimos un cuerpo? Para quizás desde lo inverso situar y comprender nuestra vitalidad y todas las fuerzas que allí interseccionan. Como señala Fernando Hernández cuando reflexiona en torno al cuerpo y al saber en su relación pedagógica, querámoslo o no, «frente al orden de los cuerpos en la escuela emergen prácticas corporeizadas con capacidad de acción y autoría por parte de los niños, niñas»¹⁷. La escuela podría acompañar esas acciones como gesto pedagógico, aceptando que en ellas hay un saber, un signo, una memoria, en vez de soslayar, omitir y/o clasificarlas, sino descifrando procesos corpor(e)ales entre los cuerpos que componen la experiencia y el contexto educativo.

La profesora me indica que nos cambiaremos de aula. Les indico a todos y todas que nos moveremos a otra sala pero que la forma de traslado por la escuela será como gatos silenciosos. La idea es incorporada sin resistencias. De inmediato estaban en los cuatro pies veinte gatos, excepto dos o tres estudiantes que decidieron irse caminando al aula, observadores. Yo caminé junto a ellos. Había gatos felices, gatos que chupaban, otros maullaban, algunos eran bebés, varios rápidos e inquietos, algunos lentos y otros cariñosos,

16 Jordi Planella, *Cuerpo, cultura y educación* (Desclée De Brouwer, 2006), 285.

17 Fernando Hernández-Hernández, «Cuerpo y saber en la relación pedagógica desde las narrativas biográficas de un grupo de jóvenes que han cumplido (o no) con las expectativas de la escuela», en *Corporeidade e educação: tecendo sentidos...*, edición de Gilberto Aparecido Damiano, Lucía Helena Pena Pereira y Wanderley Cardoso Oliveira, 157-174 (Cultura Acadêmica, 2010), 157.

asumieron distintas personalidades de gatos. Varios aprovecharon de relacionarse corporalmente con el cuerpo de los otros, estableciendo contacto corporal entre ellos, más o menos brusco. A este desfile de gatos se sumaron profesores y estudiantes que se asomaron desde las puertas de las aulas a ver qué pasaba y ponían cara de asombro y curiosidad ante el caos que irradiaba placer. Una vez llegados a la sala había una sensación de alegría excitante. Los cuerpos se movían, había sonrisas y brazos que aleteaban. No costó que dejaran de ser gatos, de forma casi inmediata soltaron el rol y algunos me sugirieron si la próxima vez podían trasladarse como serpientes o volar. Sin resistencia se preparaban para la próxima actividad guiada por mi verbo y mi cuerpo que cuando media con infancias utiliza la energía extracotidiana para recibir atención y generar entusiasmo.

Aquí radica mi principal interrogante para enfrentar mi praxis: ¿dónde están los cuerpos en el aula de la educación formal primaria? O como lo pone Judit Vidiella: «¿no-body is here?»¹⁸. Una pedagogía *performativa* no implica ni se dirige necesariamente a los cuerpos como materia sensible interseccional. La operación *performativa* puede quedar encerrada en el discurso, la palabra, el plano del intelecto y la razón. La pedagogía *performativa* que me interesa encarnar y hacer *performar* sí se dirige a los cuerpos con toda su composición compleja, diversa, lúdica y viva.

El llegar a un grupo desconocido de personas a mediar movimientos que se escapan de mis registros me pone en un lugar de no control sobre lo que sucede, pero al mismo tiempo, intentando organizar lo que allí ocurre. Ocurre un dinamismo enorme en los espacios que me propongo mediar porque mi manera de abordar el primer y los siguientes encuentros es desde la actividad, acción, exposición, conexión y expresión de los cuerpos. Manejo una pauta extensa de juegos y ejercicios (físicos, simbólicos, sensoriales, lúdicos, verbales, representacionales, espontáneos) basados en el cuerpo, a estos les llamo «juegos corporeizados».

18 Judit Vidiella, «Pedagogías de contacto: performance y prácticas de corporización», en *Corporeidade e educação: tecendo sentidos...*, edición de Gilberto Aparecido Damiano, Lucia Helena Pena Pereira y Wanderley Cardoso Oliveira, 175–202 (Cultura Acadêmica, 2010), 176.

Llego con una planificación que me sirve de hoja de ruta según los objetivos de cada contexto, pero que siempre se transforma: planificar para improvisar. Planificar para contenerme a mí misma en este rol vulnerable de mediadora que propone la acción para los otros cuerpos desde mi propio cuerpo; e improvisar con el privilegio que se le asume al rol que concentra el poder en la voz que da direcciones, guías, pautas de acción. Necesito ir muy abierta a la escucha y despojada de mis propósitos. La rigidez solo me ha dejado una sensación de intranquilidad y no asertividad después de una sesión donde no he podido incluir algo que estaba evidente y que mi objetivo pedagógico o artístico no me permitió ver. Escuchar me permite ir improvisando composiciones colectivas con lo que va ocurriendo entre todas. A veces con mucho flujo, ritmo y hallazgos múltiples, otras veces interrumpido, entrecortado y de dudosa direccionalidad.

Esta forma de afrontar los grupos tiene un asidero y una confianza en la ética que (de/re) construyo a diario con mis acciones y mi verbo en la mediación, verbo que muta constantemente. Como yo mediaba los cuerpos diez años atrás venía cargado de una herencia teatral en que proyecté en el rol de la profesora una voz de directora teatral, con un mando autoritario y exigente que se canalizaba a través de la energía histriónica del cuerpo y el volumen de la voz. Ahora continúo acudiendo a estas estrategias en ocasiones, pero no las encarno, sino las *performo* como herramientas de comunicación ante un grupo de niños o adolescentes cuyo interés se cautiva no solo desde la palabra. Lo jocoso, lo íntimo, el amplio registro emocional en la mediación pedagógica generan un ritmo dramático que sostiene la atención, la acción y abre espacios a la vulnerabilidad. La ética que voy puliendo acorde a lo que creo de la vida y creo con la vida me sirve de brújula creativa para la acción. Y la teoría, por su lado, ha ido nutriendo y desafiando a mi ética que se desenvuelve desde lo político. En este sentido, mi punto de vista teórico es pragmático, pues la teoría se me hace útil para develar y trasladar mi praxis en la mediación artística-pedagógica, como movimiento que agrieta estructuras que queremos y *performamos* para que sean obsoletas.

Ante el juego de trasladarnos como gatos de un aula a otra, vuelvo a detenerme en torno a la normatividad del cuerpo erguido del *Homo sapiens* en el aula. Quizás la ilusión colonial de ser una especie evolutiva exitosa que «domina» a todas las otras especies genera un apego romántico al humanismo erguido que deja de ser primate. Tal vez es un imaginario que sostiene la norma de ciertas posturas corporales dentro de la sociedad/escuela sin realmente preguntarse acerca de la necesidad *a priori* de estar de pie o «bien sentados».

Mientras menos años tengan los niños y las niñas, menos pasan de pie. El suelo les encanta, trepar también, lo digo como madre y mediadora con cuerpos. No se hacen problema con la mugre, el polvo y una serie de aprehensiones adultas, que a su vez también provienen de políticas de higienización ante regímenes de verdad provenientes de la ciencia.¹⁹ A medida que los niños y niñas crecen y su desarrollo motriz va tonificándose, la destreza, flexibilidad y adaptabilidad corporal demuestra una sabiduría total del cuerpo vivenciado. Es una información latente en la infancia y en vez de aprovecharla y construir educativamente con ella, se frena, se ordena y se rigidiza. ¿Por qué se interrumpe este conocimiento innato de los niños y niñas a tan temprana edad? Por más que se intente dominar algo que ocurre pero que no tiene lugar para expresarse, ocurrirá igual en el cuerpo y sabrá el cuerpo cómo expresarlo de algún modo.

Cuando invito al tercero de primaria a ponerse debajo y encima de las mesas, y luego trasladarse de un lugar a otro como gatos, la aceptación a las propuestas fue inmediata. Esto evidencia que en tercero de primaria todavía quieren, necesitan y disfrutan jugar con sus cuerpos. No hubo accidentes, no se rompió el mobiliario, el desborde a la normatividad del cuerpo demostró ser posible, e incluso placentero. Es preciso permitirse ver que «la normalidad se convierte en un elemento enormemente imperceptible en el aula, y la pedagogía puede intervenir para hacer perceptibles los límites y

19 Martínez-Barreiro, «La construcción...», 132-133.

los obstáculos de la normalidad»²⁰. Hacer tareas en el suelo, reorganizar los puestos de la sala, construir algunas edificaciones con el mobiliario, hacer una clase caminando, tener libre movimiento, trabajar en espacios sin mobiliario, son opciones simples que nos permiten volver al cuerpo en la escuela. La artista mexicana Laura Anderson Barbata comenta sobre esto mismo en una entrevista que le hacen respecto a su trabajo con escuelas «cuando tú modificas la manera, como tú ocupas el espacio, cómo tú te mueves en el espacio, se abren distintas maneras de percibir no solo tu cuerpo, pero tus propios pensamientos y tu mundo»²¹.

Por eso me convoca la *performatividad* en la pedagogía como una indagación viviente que permite la inestabilidad, el desvío, el flujo y el constante cambio. Enseñar es un acontecimiento *performativo* por ser una práctica corpórea-discursiva irreplicable que «no deja ningún rastro visible o pronunciado». Esta idea otorga a la pedagogía un grado de libertad y direccionalidad frente a la posibilidad de una manipulación paradójica que ubica a los estudiantes en una posición de asimilar, acomodar y adoptar responsabilidad frente al significado y conocimiento que la profesora pone a disposición para (de/re) construirlo colectivamente. Quien enseña *performa* significa-dos que requieren de un proceso que invita al estudiante a acercarse a lo significativo desde su experiencia y saberes previos, para situar la información en algún registro de sentido propio. Esta intencionalidad es una exploración continua y con vida propia.

Esto difiere de la enseñanza como acto de representación reproductiva que intenta representar y depositar el *mundo real* o la *verdad universal* en otra persona, esperando que este otro —comúnmente representado en un estudiante— luego demuestre el aprendizaje de este conocimiento del modo más mimético posible a como le fue mostrado. Esta operación de la enseñanza-aprendizaje tiende a estar destinada al fracaso porque la asimilación, acomodación y

20 Britzman, «La pedagogía...», 199.

21 Canal LA ESCUELA_, «Conversaciones: Laura Anderson Barbata con Madeline Murphy Turner», video en YouTube, 42:06, 16 de febrero de 2024, <https://www.youtube.com/watch?v=gsVMUa63WXU>

adaptación, o como queramos llamarle al acto de «cono-ser», pasa por la experiencia subjetiva (consciente e inconsciente) de cada persona, facilitando, obstaculizando y transformando la comprensión.

No es sencillo crear y *performear* modos alternativos de sociabilidad invocando el cuerpo y el juego. Si bien ambos dispositivos desestabilizan las formas ya conocidas de la palabra y la norma, «el movimiento es la expresión de la vida psíquica del niño y configura toda su personalidad»²², y acompañarlo requiere un posicionamiento frágil por todo lo que se despliega. Regenerar nuestras prácticas pedagógicas, para permitirnos relacionarnos desde otras lógicas que no respondan al control y a la normatividad, sobre todo cuando toca enfrentarse al caos, implica una revisión política, metodológica, ética, afectiva y estética. Es un portal al que estoy entrando y saliendo a cada rato, donde me pierdo entre lo que deseo hacer, lo que pienso, lo que termina sucediendo y lo que el *tercer espacio* me hace pensar o decir. Considero que los centros educativos podrían trabajar en «una visión social para el trabajo de los maestros, en vez de [solo] líneas orientadoras para la práctica docente»²³, quizás volver a la pregunta esencial de ¿para qué educamos? y ¿cómo lo hacemos con nuestra comunidad que ya trae infinitos saberes corporeizados?

Problematizar nuestras posiciones, como educadores, es de vital importancia si queremos encarnar cambios en la escuela formal. No es fácil. Hay un tema político en torno al uso del tiempo en la escuela, donde el tiempo en aula siempre tiene un fin, y en esa eficiencia parece no caber el juego ya que es una actividad que tiene un fin en sí mismo: se trata de jugar. Sería interesante hacer ver que todo lo que emerge del juego es una oportunidad pedagógica para el abordaje socioemocional y socioambiental de las personas que conforman el grupo. El juego permite que el conflicto disminuya al haber un acuerdo tácito de una operación colectiva donde estamos todos bajo las mismas condiciones.

Esto no significa que no emerja el conflicto, pues, aunque no sea competitivo, el juego abre una dimensión al caos, al desborde y

22 Planella, *Cuerpo, cultura y educación...*, 192.

23 Jennifer M. Gore, *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad* (Morata, 1993), 55.

a las interacciones subjetivas donde las personas se comprometen, y cuando hay compromiso aparece todo lo que no aguanta la normatividad. El juego corporeizado baja la alerta de la operación racional, altera lo *a priori* de la razón, y abre a lo emocional que a su vez afecta la racionalidad modificando algunos *a priori*. No siempre el juego es feliz porque abre un portal a las otras emociones que suelen desplazarse de este sistema social y que es urgente acompañarnos en ellas porque están latentes. Nos pone a todos en igualdad de condiciones reconociendo nuestras diversidades, generando acuerdos subjetivos para que surja desde el cuerpo lo que no se adscribe dentro de lo lógico. La ludicidad en el cuerpo es «aprender cómo usar los saberes del cuerpo y del movimiento para liberarse e inventar otros»²⁴. Es un espacio que nos conecta con la atención plena, del aquí y el ahora. La acción en y desde el cuerpo «es la presencia que se busca, justo en el cuerpo, pero gracias al cuerpo. El cuerpo es el instrumento, pero es también el espacio vivo de un nexo con el ser que le depasa»²⁵.

Cuando está presente lo lúdico, la predisposición a la experimentación se expande, perdemos miedo al error o al ridículo. Nos abre la doble posibilidad de poder ser yo y de poder romper esa (auto)concepción fija permitiendo al sujeto «liberarse de las imágenes preconcebidas sobre los usos del cuerpo, para encontrar sus propias imágenes»²⁶. El juego corporeizado permite cambiar de roles, de estatus y de poder, aparecen las voces silenciosas y se distribuyen las poderosas. Sirve para mirarse a los ojos, tocarse, sostenerse, colaborar, disfrutar, compartir vulnerabilidades. Funciona de diagnóstico para ver aquello que en el aula quieta y silenciosa no se anuncia. Jugar con, desde, y a través del cuerpo es dar espacio a las relaciones y a los desvíos múltiples que orbitan el juego, la multiplicidad de numerosas y diversas subjetividades que están todo el tiempo en construcción y metamorfosis. El juego corporeizado es, entonces, un lugar de ensayo de intensidades para convivir unas con otras ya que establece las relaciones desde una interacción lúdica y corporeizada,

24 Comomeignes citado en Planella, *Cuerpo, cultura y educación*, 205.

25 Sibony citado en Planella, *Cuerpo, cultura y educación*, 264.

26 Comomeignes citado en Planella, *Cuerpo, cultura y educación*, 207.

permitiendo que aparezcan otras capas alternativas que desestabilizan la normatividad logocéntrica que abre la posibilidad de una mutua (re/de) construcción de subjetividades.

Cada sesión con el grupo de niñas y niños con quienes trabajé por casi tres meses en esta escuela de Barcelona fueron de intenso caos emocional. El juego y el cuerpo desbordaron toda normatividad y pude comprender profundos patrones de conflicto que establecía el grupo en sus relaciones. Para investigar, para crear y para educar se requiere desplazar nuestro centro para ser arrojados a un campo de relaciones plurales e indeterminadas que promueven la aparición de todos los que estamos presentes. Las acciones y relaciones entre humanos, afectados y afectando las materias y materialidades que intraaccionan en un mismo espacio y tiempo, de forma conjunta generan su propio saber. El juego y el hacer presente los cuerpos aumenta la fertilidad de un proceso compartido de generación de conocimiento colectivo. Desde un proceder lúdico, corporeizado y compartido, se despliegan y se borronean las fronteras entre los cuerpos dejando que cada una afecte a las otras partes, revelándose, extendiéndose entre sí. Sin jerarquizar el valor intelectual, social o espiritual de lo que ahí emerge, es una experiencia vivenciada en común desde la diversidad de cada cual y la posibilidad de que algo común suceda ahí es político, estético y transformador en un contexto escolar que tiende a la homogenización rígida del conocimiento y de las identidades.

Se me ha vuelto saludable aceptar lo escurridizo como una fuerza constitutiva de lo pedagógico. Los significados no son fijos, sino que se movilizan y se transforman a partir de la continua e inevitable construcción mutua, siempre y cuando uno permita la movilidad de las ideas como de los cuerpos. La educación no acontece bajo una sola autoría, sino en la relación que van estableciendo los cuerpos que intraaccionan en un tiempo y espacio compartido.

Mis preguntas aún son muchas y se rozan unas a otras: ¿cómo aparece y cómo se releva el cuerpo en el contexto de escuela formal? ¿Qué se abre, qué se desborda, qué se posibilita cuando el cuerpo es considerado en la escuela formal? ¿Qué agencia tiene el cuerpo en los

procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿De qué es capaz un cuerpo en la escuela formal?

No me preocupa que estas respuestas lleguen en forma de resultados, tampoco ha sido mi intención ordenar la información postulando verdades. El propósito del presente escrito ha querido situar ideas a partir de un primer encuentro entre una artista/educadora/investigadora y un grupo de niñas en una escuela formal pública de primaria de Barcelona. La perspectiva y enfoque pone en relieve al cuerpo y la *performatividad* que este despliega a partir de las relaciones que los cuerpos establecen. En este sentido, el texto también propone su propia *performatividad*, instalando preguntas que permeen nuestras prácticas educativas, pudiendo revisar y desmenuzar la (im)posibilidad del cuerpo en nuestras pedagogías contemporáneas.

Considero necesario atender la normatividad *a priori*, tanto del cuerpo como de los regímenes de verdad que lo acompañan, pues estos subyugan, menosprecian, maltratan y excluyen nuestras corporalidades diversas y dignas de existir en plenitud. Invisibilizar los cuerpos y las experiencias encarnadas limita las posibles conexiones que establecemos cuando nos relacionamos con el conocimiento. La educación no puede ser un espacio para perpetuar esta omisión positivista que coloca al cuerpo en un lugar menos importante que el raciocinio, sino todo lo contrario. ¿Cómo hacemos que las escuelas se acerquen a la realidad sin replicarla? El cuerpo y el juego son dos caminos onto-epis-metodológicos que seducen como acto político que posiblemente agrieta los *a priori* que siguen habitando y *performando* en los contextos de educación formal.

Volver al cuerpo en las escuelas hoy es más urgente que nunca, pues son nuestros cuerpos, subjetivos y plurales, en primera persona y, a su vez, colectivos socialmente, los que accionan a diario construyendo nuestros campos agenciales que posibilitan transformaciones internas y externas. Volver al cuerpo en las escuelas es la posibilidad de regenerar nuestras existencias desde una óptica que no niega el ser, siendo, sino siendo, somos, y esa existencia siempre es cuerpo.

Bibliografía

- Acaso, María y Clara Megías. *Art Thinking: cómo el arte puede transformar la educación*. Editorial Paidós, 2017.
- Acaso, María, Elizabeth Ellsworth y Carla Padró. *El aprendizaje de lo inesperado*. Los libros de la Catarata, 2011.
- Aucouturier, Bernard. *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Graó, 2004.
- Britzman, Deborah. «La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas». En *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Edición de Rafael Mérida. Icaria, 2002.
- Barad, Karen. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press, 2007.
- Canal LA ESCUELA_. «Conversaciones: Laura Anderson Barbata con Madeline Murphy Turner». Video en YouTube, 42:06, 16 de febrero de 2024. <https://www.youtube.com/watch?v=gsVMUa63WXU>
- Carrasco-Segovia, Sara y Fernando Hernández-Hernández. «Cartografiar los afectos y los movimientos en el aprender corporeizado de los docentes». *Movimiento* 26 (2020) 1-14. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.94792>
- Ellsworth, Elizabeth. *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Akal, 2005.
- Ema, José Enrique. «Del sujeto a la agencia (a través de lo político)». *Athenea Digital* 6 (2004): 1-24. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.284>
- Federici, Silvia. *Ir más allá de la piel. Repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*. Tinta Limón, 2022.
- Fernández-Martorell, Concha «Observaciones a la retórica de las nuevas propuestas pedagógicas». En *Pedagogías y emancipación*. Edición de P. Martínez, 99-127. Barcelona: Editorial Arcadia Macba, 2020.
- Flores, Val. «Activaciones poéticas de la disidencia. Un hiato pedagógico para criar una lengua emancipatoria». En *Pedagogías y emancipación*. Edición de P. Martínez, 77-98. Barcelona: Arcadia Macba, 2020.
- Foucault, Michel. *Microfísica del poder*. La Piqueta, 1991.
- . *Historia de la sexualidad*. Siglo XXI, 1995.

- . *Vigilar y castigar*. Siglo XXI, 2000.
- Gore, Jennifer M. *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Morata, 1993.
- Grosz, Elizabeth. «Notes Towards a Corporeal Feminism». *Australian Feminist Studies* 2, n.º 5 (1987): 1-16. <https://doi.org/10.1080/08164649.1987.9961562>
- . *Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism*. Indiana University Press, 1994.
- Hernández-Hernández, Fernando. «Cuerpo y saber en la relación pedagógica desde las narrativas biográficas de un grupo de jóvenes que han cumplido (o no) con las expectativas de la escuela». En *Corporeidade e educação: tecendo sentidos...* Edición de Gilberto Aparecido Damiano, Lucia Helena Pena Pereira y Wanderley Cardoso Oliveira, 157-174. Cultura Acadêmica, 2010.
- Latour, Bruno. *Reensamblar lo social: una introducción de la teoría del actor red*. Manantial, 2008.
- Martínez-Barreiro, Ana. «La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas». *Papers Revista de Sociologia* 73 (2004): 127-152. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v73no.1111>
- Maturana, Humberto y Francisco Varela. *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Lumen, 1998.
- Maturana, Humberto. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen, 1997.
- Mérida, Rafael (Ed.). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Icaria, 2002.
- Merleau-Ponty, Maurice. *Phénoménologie de la perception*. Gallimard, 1945.
- Moscoso, Mafe. *Sobre etnografías experimentales y sensoriales*. BAU Ediciones, 2020.
- Nancy, Jean-Luc. *Being Singular Plural*. Stanford University Press, 2000.
- Phelan, Peggy. *Unmarked: The Politics of Performance*. Routledge, 1996.
- Planella, Jordi. *Cuerpo, cultura y educación*. Desclée De Brouwer, 2006.
- Preciado, Paul. *Yo soy el monstruo que os habla. Informe para una academia de psicoanalistas*. Anagrama, 2020.
- Rogowska-Stangret, Monika. «Corpor(e)al Cartographies of New Materialism: Meeting the Elsewhere Halfway». *The Minnesota Review* 88

- (2017): 59–68, <https://doi.org/10.1215/00265667-3787390>
- Shahjahan, Riyad, Anabelle Estera, Kristen Surla y Kristen Edwards. «“Decolonizing” Curriculum and Pedagogy: A Comparative Review Across Disciplines and Global Higher Education Contexts». *Review of Educational Research* 92, n.º 1 (2022): 73–113. <https://doi.org/10.3102/00346543211042423>
- Vidiella, Judit. «Pedagogías de contacto: performance y prácticas de corporización». En *Corporeidade e educação: tecendo sentidos...* Edición de Gilberto Aparecido Damiano, Lucia Helena Pena Pereira y Wanderley Cardoso Oliveira, 175–202. Cultura Acadêmica, 2010.



Congreso Manglar 2023: talleres comunitarios.

La experiencia como arte: notas sobre el Taller de Arte y Experiencia (2001-2020)

Julio Ruslán Torres Leyva

Universidad de las Artes (Guayaquil, Ecuador)

julio.torres@uartes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8091-8975>

RESUMEN

El artista investiga y, en este proceso de indagación, genera experiencias desde sus prácticas creativas y pedagógicas. La experiencia es la base de cada acto de investigación, de la producción simbólica y la pedagogía, fomentando vínculos conceptuales, vivenciales y afectivos, en y con su entorno. Este enfoque interaccional resalta la importancia de las experiencias vividas en la creación artística y el papel del arte en la construcción de nuevas experiencias. Esta idea de la experiencia como arte se basa fundamentalmente en la práctica realizada desde el proyecto LCONDUCT-A-RT, y su Sección Pedagógica/Taller de Arte y Experiencia (2001-2020). En el presente texto se comparten algunas notas sobre siete ediciones del taller realizadas en diferentes contextos y realidades culturales.

Palabras clave: arte, experiencia, vínculo, pedagogía

ABSTRACT

The artist researches, and in this process of inquiry, generates experiences from their creative and pedagogical practices. Experience is the

foundation of each act of research, symbolic production, and pedagogy, fostering conceptual, experiential, and affective connections, in and with their environment. This interactional approach highlights the importance of lived experiences in artistic creation and the role of art in constructing new experiences. This idea of experience as art is fundamentally based on the practice carried out from the LCONDUCT-ART project and its Pedagogical Section/Art and Experience Workshop (2001–2020). This text shares some notes on seven editions of the workshop held in different contexts and cultural realities.

Keywords: Art, Experience, Pedagogy, Link

Contextualización teórico-filosófica

Nota 01: A diferencia de las reflexiones filosóficas tradicionales, donde es común encontrar criterios sobre la relación entre arte y experiencia, en estas notas se busca presentar un enfoque desde la práctica artística misma, donde nos reconocemos como creadores de experiencias simbólicas que se materializan en las obras y en la labor pedagógica, ambas vivenciadas como investigación. La experiencia, entendida como la conciencia sobre la vivencia que genera vínculos conceptuales, emocionales y afectivos, se convierte en la plataforma desde la cual se estructura la producción simbólica. No se trata solo de las experiencias previas que nutren la obra, sino también de la capacidad del arte para generar nuevas experiencias en el espectador-participante y en el propio artista. Desde esta perspectiva, la investigación artística se concibe como un proceso interactivo en el que la experiencia juega un papel fundamental. El artista, al crear, se sumerge en un diálogo constante con la obra, con el contexto, consigo mismo y con el otro, generando un ciclo de retroalimentación que enriquece tanto la producción artística como la experiencia personal y colectiva.

Nota 02: Intentar explicar la creación artística con ideas simplistas como «el arte es intuición» o «el arte es sentimiento» sería obviar la complejidad del sistema de relaciones implícitas en nuestra producción simbólica. Defendemos la idea de que la experiencia es un ejercicio de comprensión de los múltiples elementos que influyen en el trabajo propio como creador. Intentamos mostrar, a través de acciones concretas¹ las diversas etapas de mi proceso creativo: la actividad en sí, la vivencia personal y el vínculo con el mundo. Buscamos comprender cómo se relacionan creación, experiencia y entorno. La definición de la experiencia como arte no es una característica única

¹ Nos referimos fundamentalmente en este texto a la Sección Pedagógica/Taller de Arte y Experiencia (2001–2020) de LCONDUCT-A-RT, proyecto de creación-investigación que comenzó en 1999.

y definitiva, sino más bien una respuesta a quienes separan el arte de la vida y lo aíslan de la experiencia humana.

Nota 03: Trabajamos desde la relación vincular que necesariamente se produce con la vida cotidiana, con el mundo que nos rodea, y las vivencias que, sin ser entendidas inicialmente como artísticas, están inmersas en nuestro marco de referencias. A partir de la conciencia de que todo acto puede ser transformado y reformulado en su esencia, trabajamos a partir de la relación que se produce entre el arte y la vida y, de forma especial, a partir de aquellas posibilidades que nos brinda el arte para transformar nuestro marco de experiencia, nuestra idea del mundo.

Nota 04: Es muy común encontrar que algunas teorías parten de una idea «simple» del arte como relación solo de elementos sensibles, de elementos espirituales; algo alejado de la realidad común, de los espacios donde se producen las interacciones del mundo cotidiano, de experiencias concretas. Una comprensión de la experiencia de la creación desde su autonormatividad nos plantea un análisis crítico también de las propias reglas del concepto de experiencia desde su esencia misma, también desde su autonormatividad. La complejidad de este concepto, la multiplicidad de definiciones (tantas como tantas experiencias pueden existir) nos obliga a tomar en cuenta la percepción personal de cómo, desde nuestras propias vivencias, entendemos este concepto. Nos obliga a repensarnos como parte de la relación conciencia-experiencia desde nosotros mismos, sin acudir a determinaciones externas que definan el camino a seguir. Está claro para nosotros que al hablar de experiencia debemos hacerlo desde lo que hemos entendido y vivido más que a partir de definiciones genéricas y abstractas. Investigar sobre la experiencia ha de convertirse, de hecho, en una experiencia. En este punto, la investigación se convierte en una nueva ruta de experiencia:

Para Dewey la experiencia es un concepto multívoco. Un análisis sobre este concepto podría remitir, desde un juicio acostum-

brado a las clasificaciones, a la idea del empirismo, si tenemos en cuenta que la palabra «empírico» deriva del latín *empiricus*, y del griego *empeirikós*: que se guía por la experiencia. Fuera de toda clasificación, no existe empirismo que sea igual en todos los pensadores empíricos. Hay más bien un sentido diferente del empirismo en cada uno. Es esencial en el análisis del concepto de experiencia salir de conceptos establecidos de antemano. El análisis de la experiencia es siempre una experiencia personal.²

Nota 05: La relación entre arte y vida dejó de ser solo un recurso aprendido en las clases de historia del arte relacionado con una deconstrucción conceptual de algunos de los movimientos del siglo XX; pasó a convertirse en una filosofía de creación, en una búsqueda incesante donde lo más importante ya no sería el uso de recursos formales o poéticos dentro de la estructuración del discurso, sino la verdadera transformación de la realidad, de las situaciones cotidianas. Llegamos, en esa búsqueda al convencimiento de que todo lo que vivimos, pensamos y sentimos ha de ser parte de nuestro proceso creativo y sobre todo que este mismo proceso del que formamos parte debe ser entendido como nuestra propia realidad. Dejamos de estar preocupados por llamar arte a aquello que hacíamos. Nos enfocamos en construir experiencias de vida.

Nota 06: Un comienzo en el análisis de este proceso consistió en entender la experiencia como un concepto relacionado a mi propio recorrido en la formación académica desde los diferentes niveles. En un primer momento nos referimos al acto de creación como resultado de lo que entendíamos como experiencia. En este sentido, el más común, la experiencia antecede al acto de creación o por lo menos la conciencia del acto de creación toma en cuenta que toda producción simbólica ha de estar precedida por una experiencia de vida que debe ser referenciada en la obra producida. Esto es, la obra como resul-

² Ruslán Torres, «La experiencia como arte. Una pedagogía en el vínculo», *Revista CLEA* 14 (2022): 131.

tado de una experiencia, como interpretación de algo sucedido de forma trascendental anterior a la obra. Desde este punto de vista no siempre se tiene plena conciencia de qué es lo que antecede, como experiencia, aquel resultado artístico. La mayoría de las veces la obra es entendida como un resultado de las fuerzas del subconsciente. Puede decirse que en esta forma de entender la relación entre arte y experiencia hay una separación. El arte no es entendido en vínculo con la experiencia ordinaria.

El arte remite a un reino separado donde se encuentra fuera de la asociación con los materiales y aspiraciones de todas las otras formas del esfuerzo humano, de sus pensamientos y logros. Entonces se impone una primera tarea que consiste en restaurar la continuidad entre las formas refinadas e intensas de la experiencia que son las obras de arte y los acontecimientos, hechos y sufrimientos diarios que se reconocen universalmente como constitutivos de la experiencia.³

Nota 07: Un segundo punto de vista fue entender la relación de la experiencia estética, sensible, aquella que se produce en la recepción de la obra de arte, la que se produce entre la obra y el espectador. En este punto se evidencia un vínculo entre la obra como resultado de las experiencias de su autor y las experiencias que son parte del receptor de la obra. Esta noción está más cerca de la idea tradicional de receptor o espectador de la obra de arte.

A pesar de que toda recepción de la obra de arte no se da de un modo pasivo, sino que también intervienen elementos de construcción de experiencias, esta experiencia estética se da de forma aislada al proceso real de conformación de las obras, del acto de vivenciar el proceso creativo desde una participación directa y vincular. El vínculo se produce en la percepción. Podemos entenderlo como un vínculo pasivo.⁴

³ Torres, «La experiencia...», 132.

⁴ Torres, «La experiencia...», 132.

En realidad, ningún vínculo se da de forma pasiva, solo establecemos este punto de vista para evidenciar una diferencia con la tercera forma de entender la noción de experiencia.

Nota 08: La tercera noción de la idea de la experiencia y su relación con el arte se asume desde la conciencia de entender el arte como plataforma para la construcción de experiencias de vida directamente relacionadas con el acontecer, con los procesos vivenciales, con la creación de vínculos conceptuales, cognitivos, vivenciales, afectivos. Lo que diferencia esta idea de experiencia con las anteriores está relacionado con el nivel de conciencia que tenemos sobre el hecho de asumir el arte en esta dirección donde el «resultado de la obra» no es tan importante como el proceso (acontecimientos) donde se construyen las vivencias. Se trata de vivir la conciencia de las experiencias creadas. Se trata de un acto de responsabilidad sobre la conciencia de vivir simbólicamente.

Defender la posibilidad de la construcción consciente de experiencias como procesos simbólicos sensibles de ser entendidos como arte ha sido nuestro objetivo fundamental. En este sentido podemos hablar de actitud; aquella que define lo que podemos determinar como «artístico» o no más allá de los espacios legitimadores del arte. Pero se trata, sobre todo, de la forma en que entendemos el proceso de creación y de enseñanza del arte.

La experiencia como arte incorpora la noción del proceso que no debe ser percibido y gozado por el artista y por los espectadores de forma aislada, sino incorporando las vivencias de los que conforman la interacción. Implica para nosotros no solo la noción de contemplación, sino también el proceso de conformación, el movimiento mismo del acto creador. La experiencia de crear influye en la configuración de su forma y sus cualidades, cosa que no sucede cuando el objeto es producido para su contemplación.⁵

⁵ Torres, «La experiencia...», 133.

Nota 09: En el arte más tradicional, el objeto artístico creado para ser contemplado es el resultado de una experiencia, donde los medios utilizados en su manufactura son secundarios, dependen únicamente de la habilidad práctica del productor y las cualidades del objeto son independientes de cómo fue creado. Sin embargo, en el arte experimental, el medio es esencial para la creación de una idea simbólica que se desarrolla a través de la experiencia, los vínculos y la interacción. En este caso, el medio es la experiencia en sí misma y el propósito es la propia experiencia como resultado final. Nuestra visión busca reconocer cómo todos los elementos del mundo y de la vida humana participan en el arte, integrándose a una entidad viva, enfocándonos hacia el proceso durante el que se construye la experiencia.

En cada momento de la existencia vivimos una experiencia (leer un periódico, identificar a una persona, reconocer un objeto, sentir un deseo), pero eso no es una experiencia (...) en multitud de casos la experiencia es débil, incompleta, se interrumpe a la mitad del camino o cede paso a otras experiencias con las cuales no tiene relación ni unidad. Las cosas son experimentadas, pero no de manera que formen una experiencia, la experiencia se trata de todos aquellos momentos en la historia de cada individuo en que uno o varios procesos de su vida adquieren una intensidad y unificación en torno de un objeto, de un acontecimiento, de una situación real. La experiencia en este sentido vital se define por aquellas situaciones o episodios que espontáneamente llamamos experiencias reales, aquellas cosas de las que decimos al recordarlas <esa fue una experiencia>.⁶

Nota 10: El arte por sí solo constituye un medio para crear experiencias. Estas se dan en la interacción entre las personas, y se re-

⁶ John Dewey, «El arte como experiencia», en *El arte como experiencia* (México: Fondo de Cultura Económica, 1947), 34.

laciona directamente con la forma en la que perciben e interactúan con el mundo. El arte funciona como una suerte de vaso comunicante que conecta los vínculos, las fricciones sociales, la realidad de la gente.

Toda experiencia comienza con un impulso que tiene un origen vital y forma parte de la interacción que el ser vivo entabla con su medio, con las personas que lo rodean. La obra de arte no solo es la representación de objetos o la expresión de sentimientos, sino una organización de energías, de vivencias que determinan su forma específica. La forma debe, entonces, definirse como una operación de fuerzas que llevan la experiencia de un acontecimiento, objeto, escena y situación a su propio cumplimiento integral.⁷

Nota 11: El tiempo presente, aquí-ahora, es consecuencia de la acción del pasado. Arte y experiencia son un compendio de los procesos de asimilación en donde pasado y presente representados a través de las antiguas y nuevas vivencias, se estructuran para resignificar el mundo aprehendido, el sistema de valores y las nuevas experiencias que resultan, en un conglomerado en constante crecimiento. Tal como hemos apuntado antes:

[...] la experiencia estética y lo estético de la experiencia no se viven exclusivamente en vista de un resultado, como ocurre en los actos prácticos o en el razonamiento lógico, sino que todas las fases intermedias del proceso tienen un valor presente en el resultado total.⁸

Volvemos a coincidir con Dewey en que el eje de este proceso es vincular el arte y la cotidianidad en una experiencia unitaria «vivimos como creamos, creamos como vivimos»⁹.

⁷ Torres, «La experiencia...», 134.

⁸ Torres, «La experiencia...», 134.

⁹ Torres, «La experiencia...», 134.

Nota 12: Si comenzamos a comprender la producción simbólica como un proceso en el que comulgan tanto el creador como el receptor, ese espectador-participante que, desde los vínculos afectivos y los referentes personales que permean la recepción activa de experiencias estéticas, se involucra de alguna manera, entonces estaremos reinterpretando los procesos creativos de la obra y abriendo el diapasón a un espacio donde «se viven relaciones afectivas compartidas; donde todos conforman y se definen como *participantes activos* de las experiencias, con la posibilidad de estar presentes en la estructuración de una obra»¹⁰. El proceso creativo y las experiencias construidas en su interacción se aproxima a la experiencia vital y cotidiana. A la vida.

Nota 13: El concepto de experiencia se configura también como un espacio de investigación, vinculando investigación y experiencia. Se construyen universos interconectados a través de la conformación de saberes y como resultado de la construcción de experiencias. Esa conciencia del mundo y del papel y la participación que tenemos en él es más que todo una construcción cognitiva. La experiencia como conocimiento, o el conocimiento que emana de la experiencia vivida se origina en la interacción con las cualidades del entorno, siendo la experiencia lo que se llega a obtener al aprehender esas cualidades. A través de la indagación cualitativa, que se estructura desde lo que se experimenta y la construcción de experiencias simbólicas nacidas en la experiencia real, se obtiene sentido y aprehensión inteligente del mundo. Las acciones de LCONDUCT-A-RT se han conformado en la Sección Pedagógica/Taller de Arte y Experiencia y la Sección Experimentos/Ejercicios de Vínculo, por lo que se proponen como argumentos imprescindibles las experiencias construidas desde estas secciones.

¹⁰ Torres, «La experiencia...», 134.

Contextualización teórico-pedagógica

Sección pedagógica/Taller de Arte y Experiencia (2001-2020)

Nota 14: Pensar la enseñanza artística como una pieza fundamental de nuestra práctica creativa abre el espectro a la oportunidad de accionar partiendo del grupo, el vínculo y la experiencia colectiva. Esta ha sido un motor de ignición y eje transversal de los talleres de arte y experiencia.

Del texto de Pampliega de Quiroga *et al.* sobre Freire y Pichón-Rivière, habíamos tomado algunos elementos teóricos sobre el estudio y la conformación de los grupos operativos y la manera en la que pueden imbricarse las diferentes nociones de la realidad de cada uno de los participantes:

[...] en el grupo operativo y a través de la tarea, lo múltiple, lo heterogéneo, lo divergente puede integrarse en una síntesis multifacética que enriquece a todos y a cada uno de los integrantes, que se esclarecen en esa práctica, acerca de la complejidad de lo real.¹¹

Nota 15: La enseñanza nos ha llevado a buscar una estructura conceptual para comprender los esquemas conceptuales, referenciales y operativos (ECRO). El Taller de Arte y Experiencia, por su naturaleza abierta, nos impulsa a comprender y a analizar otros procesos de trabajo. De esta manera, se instaura como un espacio de experimentación, una herramienta no solo para construir nuestro discurso simbólico, sino también para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje en artes, basado en la confrontación de ideas y diferentes modos de discernir la realidad.

Creemos que:

En la praxis común cada uno rescata su propio saber y experiencia y el saber y la experiencia del otro. En la dialéctica de la interac-

¹¹ Ana Pampliega de Quiroga *et al.*, *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón-Rivière* (Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1986), 23.

ción y de la tarea compartida, todos y cada uno son protagonistas de su alumbramiento como sujeto del conocer.¹²

Nota 16: La interrelación y fricción que va conectando la experiencia individual de cada uno de los implicados en el proceso docente y los vínculos que nacen en ese crisol son la esencia de enseñanza en artes, y, a su vez, configuran el rol social de las artes. El conocimiento individual se alimenta de esos vínculos experienciales, de ese sentido de experiencia compartida. En esa comunicación se da la verdadera formación artística, en el vínculo y las relaciones de experiencias personales. Cada creador elige sus propios vínculos, los más cercanos a su investigación, a su proceso creativo personal y sus referentes. El conocimiento surge a partir de ese sentido de conexión, porque la formación artística no se da en el vacío, sino a través del diálogo¹³ y la interacción con otros. Es un proceso individual y social a la vez, en el que cada artista elige los vínculos que más le resuenan y a partir de ahí construye su propia experiencia.

Nota 17: El sujeto como productor simbólico llega a diversos niveles de comprensión de su mundo, partiendo de lo que considera verdadero. Esta comprensión está modulada por sus propios referentes y, a su vez, se conforma por el sistema de relaciones, interacciones y vínculos. «El conocimiento también participa de estas conexiones de relación de esquemas referenciales mediados, entre otros factores, por la necesidad de conocer»¹⁴.

Nota 18: Desde las primeras ideas sobre el vínculo que conformaron la Sección Pedagógica/Taller de Arte y Experiencia (TAE) en el año 2001 nos quedó claro que la comunicación real está mediada por la conexión persona-persona. El concepto de McLuhan de una «aldea

12 Pampliega de Quiroga *et al.*, *El proceso educativo...*, 31.

13 Instrumentalizados desde la comprensión de los procesos grupales teniendo en cuenta las herramientas que me brinda la psicología social.

14 Torres, «La experiencia...», 136.

global», donde los seres humanos se conectan por la intermediación de la tecnología alcanza en este siglo en un nivel solo soñado por la ciencia-ficción. Si bien compartir y difundir la información y el conocimiento nunca fue tan fácil, corremos el riesgo de perder esa cualidad única que tiene la interconexión entre seres humanos en el mismo espacio tiempo real (no virtual), donde una buena parte de la riqueza de comunicación transcurre a niveles gestuales, inferenciales; lo no verbal forma parte del discurso, y el vínculo físico, con todas sus implicaciones, también forma parte de la comunicación y media en la construcción y reconstrucción constante de nuevos ECRO.

Nota 19: El TAE se construye como un espacio de conexión de los participantes con el medio social que lo circunda. Esto significa trabajar con elementos teóricos y prácticos que influyen en su relación con la ciudad, con realidades no artísticas, con diversos públicos, sensibles o no, con ideas que vinculan el arte con la vida, siempre desde una perspectiva indagadora y crítica, que confronta las propuestas e ideas personales y las diferentes maneras de entender la realidad. La verdadera dimensión social del arte surge del diálogo, el vínculo e interacción con el otro, en ese intercambio de experiencias individuales, compromisos y conexiones arte-vida.

La experiencia de la ciudad, del afuera, ha sido otra idea fundamental de investigación. La ciudad se construye diariamente. Cada día comienza en el espacio público una dinámica compleja de situaciones que, aunque parezca similar a la del día anterior, devela nuevas relaciones entre el individuo (transeúnte) y el contexto (los escenarios de conducta). Cada día se establecen dinámicas complejas mientras se crean nuevos tejidos de esa red que constituye la ciudad. Pero la mayoría de las veces estamos «ciegos» ante esas constantes transformaciones, no somos capaces de «ver» lo que sucede a nuestro alrededor. Es por ello que de todos los acontecimientos en los que participamos, con o sin interés, la búsqueda fragmentaria de una nueva forma de asimilar lo urbano es un aspecto todavía apasio-

nante. Tenemos la necesidad de construir nuevos acontecimientos que nos permitan interactuar con la constante transformación de la ciudad, que nos ayuden a vivir de manera diferente, más convencidos de nuestras propias complejidades.¹⁵

Nota 20: La construcción simbólica de la ciudad se cimienta en cada una de las experiencias que se construyen paralelamente en el presente, y vinculan el tiempo y el espacio vital de cada individuo en el entorno urbano con el modo en el que discurren de manera consciente por ese espacio-tiempo.

Nota 21: Entre las personas que no se hablan o que no están «juntas» hay interacciones muy significativas.¹⁶ El Taller de Arte y Experiencia se ha empeñado en crear nuevas relaciones simbólicas dentro de la dinámica urbana y la vida cotidiana. Cada acción busca generar un nuevo «aquí y ahora» para los participantes (artistas y transeúntes). Desde las primeras acciones¹⁷ nos enfocamos en crear situaciones efímeras que funcionan como «interferencias urbanas». Estas situaciones efímeras no tienen por qué ser reconocidas y entendidas como arte por el espectador, pero su objetivo principal es, precisamente, generar experiencias significativas para el transeúnte ocasional que, sin saber o querer, se convierte en parte de un hecho artístico. El taller se interesa especialmente en ese encuentro, conexión y diálogo que convierten al desconocido en cómplice, haciéndolo partícipe de experiencias artísticas que transforman la vida cotidiana de la (su) ciudad, y crean conexiones inesperadas entre los individuos y el entorno citadino.

Nota 22: Desde este punto de vista, la Sección Pedagógica/Taller de Arte y Experiencia propone que el estudiante tome conciencia del

¹⁵ Torres, «La experiencia...», 137.

¹⁶ Isaac Joseph, *El transeúnte y el espacio urbano* (Barcelona: Editorial Gedisa).

¹⁷ Acciones realizadas por los alumnos del Departamento de Intervenciones Públicas en una primera parte, comienzo de mi trabajo pedagógico en la Facultad de Artes Plásticas del I.S.A. en el año 2001.

vínculo entre las experiencias personales y/o sociales y los contextos donde se desarrollan, así como de la manera en que se potencia dicho vínculo en función de nuevas experiencias. La toma de conciencia de lo que implica el concepto de experiencia en la producción simbólica, asociado a los nuevos lenguajes artísticos y desarrollado a través de la interacción conceptual y más importante, vivencial, será, entonces, el objetivo fundamental de este taller. Los participantes asumirán el papel del artista como manipulador simbólico, productor de situaciones que devienen modelos de comportamiento a través de la creación de escenarios de conducta, actitudes, acciones, imágenes, objetos o la relación entre ellos, dependiendo de la escala escogida por cada estudiante. Este espacio pedagógico brinda, además, la oportunidad de estudiar las dinámicas de grupo en los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con el arte, incorporándome como un productor simbólico más, desde la realización de obras experimentales sobre el comportamiento de grupo.¹⁸

Nota 23: Taller de Arte y Experiencia n.º 01

Departamento de Intervenciones Públicas (DIP): primeras acciones¹⁹

La Habana 2001-2002

Esta primera edición del taller constituyó una práctica esencialmente significativa. Comenzó un proceso de consolidación conceptual, vivencial y de experiencias de interacción tanto pedagógicas como afectivas. El trabajo realizado en mi etapa de estudiante manifestaba un interés por la participación del espectador en la obra como conformador de la estructura simbólica, dada en el propio devenir de esta. Pero es aquí, donde inició un verdadero proceso de interacción y negociación con el otro, ya no espectador, sino artista en potencia, con pensamientos, ideas y deseos en formación. Mi inexperiencia como docente me obligó a comprender lo que significa el diálogo y la toma de decisiones sobre procesos simbólicos ajenos, totalmente

¹⁸ Ruslán Torres, «Investigación, arte y experiencia. Construcción de un ECRO», *Revisita F-ILIA* 7 (2023): 134-135.

¹⁹ En estas notas solo haré referencia a algunas ediciones del TAE.

diferentes al mío. Entendí que lo más importante no era una imposición académica, sino una retroalimentación conceptual.

La primera negociación en este nuevo grupo operativo fue sobre el nombre «Taller de Arte y Experiencia», idea que retomaría más tarde como una estructura de organización conceptual de mi trabajo docente. El título que adoptamos por consenso general fue Departamento de Intervenciones Públicas (DIP), que definía la obsesión de todos los miembros del grupo²⁰ de manipular/intervenir la estructura académica en función de lograr nuestro objetivo que consistiría en trabajar en toda la ciudad. Este nombre sirvió de apoyo simbólico a nuestra legitimación como parte de la institución académica, fuera de ella.

Una negociación anterior fue con los profesores que inicialmente formaron parte del equipo docente de ese año académico (tercer año). Parte del claustro de la disciplina sustentaba el criterio, a partir del plan de estudio, de que el Taller de Diseño Ambiental debía ser el taller fundamental de ese año. Proponían certeramente un trabajo interdisciplinario, pero en función de un proyecto único: la reestructuración plástica del parque Trillo en el municipio de Centro Habana.

Los estudiantes, al sentir que se desatendían sus investigaciones personales y que no tendrían participación en la conformación de ejercicios académicos, decidieron no seguir las ideas propuestas por los profesores. Me correspondió asumir la responsabilidad pedagógica de organizar, teniendo en cuenta el criterio de los alumnos, una nueva proyección del taller. De este conflicto conceptual y académico nace el DIP. Las acciones que se realizaron en esta nueva etapa siempre correspondían a un autor específico, aunque con la participación activa de los demás, ya fuese como parte de la obra o con la responsabilidad de dejar un testimonio fotográfico o fílmico que nos sirviera para conformar debates y críticas posteriores.

20 Miembros del DIP (2001-2003): Fidel E. Álvarez, Analía Amaya, Douglas Argüelles, Abel Barreto, Humberto Díaz, Heidi García, Tatiana Mesa, María Victoria Portelles, Ruslán Torres, Jorge Wellesley.



Figura 1: Taller de Arte y Experiencia n.º 01, DIP, primeras acciones (*Fraternidad*, de Humberto Díaz; y *De norte a sur* (y *de sur a norte*), de María Victoria Portelles).

Sin programa específico, mi primera idea fue proponer un ejercicio único. Cada miembro del grupo debía crear, a su vez, un ejercicio para los otros participantes del taller, conformado por sus ideas personales sobre el arte, sobre su obra y dirigido a reflexionar desde o hacia la ciudad. Cada solución del ejercicio serviría como crítica práctica sobre lo que pensáramos del trabajo del otro, relacionado a una experiencia directa en el espacio público. Era una experiencia de investigación de contexto. Pensándolo a la luz de hoy, creo que este podría ser definido como el primer ejercicio de vínculo. Trataba de crear un vínculo, donde cada uno le dijese al otro lo que pensaba de su trabajo desde la práctica.

En este momento fue importante recurrir a toda la información y experiencia que poseía, a los cursos de Metodología de Investigación, de Ramón Cabrera, donde se relacionaban, entre otros, conceptos como los de observación participante, que solo ahora llegaría a comprender plenamente, desde la implicación en la vivencia. El trabajo realizado por René Francisco y mi participación en Galería DUPP años antes fueron de vital importancia. Mis interpretaciones de los textos de E. Pichón-Rivière (específicamente la *Teoría del vínculo*, y de su *Psicología de la vida cotidiana*) me ayudaron a comprender cuál debía ser mi posición con respecto a la experiencia compartida. Conocer al grupo brasileño Bijarí me proporcionó una medida exacta de lo que trataría de realizar, cuando tuviese la posibilidad de organizar un trabajo en equipo (a través

de ellos conocí los textos de *La internacional situacionista*). Fue una imagen más que alentadora.

La dimensión oculta, de Edward F. Hall²¹, fue una lectura que había configurado mi preocupación por el espacio, por el contexto, por su dimensión cultural. Proxémica sería un concepto que me acompañaría nuevamente, ahora con más fuerza e interés. Los diferentes estudios realizados por este autor sobre el espacio, teniendo en cuenta las diferentes culturas, y las regulaciones del comportamiento a partir de las distancias con respecto a otros (íntima, personal, social y pública) constituyeron motivaciones conceptuales para lo que sería nuestro trabajo. Otra lectura importante en este sentido fue *La teoría de campo en las ciencias sociales*, de Kurt Lewin²². Solo más tarde conocería el texto en su totalidad, pero algunos documentos aislados y las referencias de otros autores me hicieron comprender que no podía desestimar estas lecturas en una investigación como la que estaba realizando. Específicamente, asumimos dos ideas esenciales. La primera, la que expone con su fórmula $C = f(PA)$ que evidencia el estrecho vínculo entre el comportamiento y el ambiente. La otra idea fue su concepto de espacio vital como espacio psicológico que nos daba una visión exacta de cuál podría ser el sentido simbólico de nuestras acciones. Pero más que estos dos conceptos aislados, su representación geométrica al estructurar el estudio psicológico sobre el comportamiento nos enseñaba un camino donde se vinculan diferentes ramas del saber para llegar a la comprensión de un fenómeno concreto. Pichón-Rivière también nos enseñó este camino²³. De esta manera se fue conformando, a lo largo de ese primer año, con la ayuda de los amigos y de los estudiantes, lo que sería mi primera experiencia pedagógica.

Se realizaron muchas acciones: algunas a partir del ejercicio que había propuesto; otras, ya con los «motores calientes», a partir de motivaciones espontáneas, pero todas con el mismo deseo: convertirnos en un verdadero DIP, capaz de aglutinar obras preocupadas

21 Edward F. Hall, *La dimensión oculta* (Editorial XXI, 1976).

22 Kurt Lewin, *La teoría de Campo en la ciencia social* (Ediciones Paidós, 1988).

23 Esta última idea la retomaría más tarde para desarrollar la tercera edición del taller.

por la ciudad, por los transeúntes, por la experiencia cotidiana. Este proceso no fue lineal y uniforme: estuvo plagado de enfrentamientos críticos que me hicieron comprender la riqueza y complejidad del trabajo colectivo, incluso mucho más que mi experiencia colectiva en DUPP. Ahora mi responsabilidad era mayor. Como profesor, debía tener la capacidad de pensar al mismo nivel, mi proceso de creación personal y el proceso de todos mis estudiantes.

Todas las experiencias eran pensadas siempre para un aquí-ahora, para un lugar específico, para una situación concreta. Era importante, entonces, realizar un registro de todo el trabajo, incluyendo nuestras discusiones y debates. Estos registros eran fundamentales para una posterior puesta en escena hacia un público especializado. Estábamos conscientes de que si el circuito artístico, institucionalizado, conocía lo que estábamos realizando, aseguraría un mayor apoyo para continuar nuestra utopía. Así organizamos, y realizamos algunas presentaciones, lo que más tarde comenzamos a llamar «secciones críticas».

Nuestras primeras acciones²⁴, pensadas como investigaciones sobre contextos específicos y sobre las personas que en él se encontraban, nunca fueron condicionadas por la presencia de un «público», alguien que va a observar de forma especializada. Las acciones debían ser vividas tanto por nosotros como por las personas hacia las cuales estaban dirigidas.

Nota 24: Taller de Arte y Experiencia n.º 04, GBF

Gelsenkirchen, Alemania, 2004

Cuando comencé a organizar las ideas para esta edición del taller, me pareció interesante indagar en el concepto de energía. La ciudad de Gelsenkirchen tiene una tradición en el trabajo industrial, con la

24 Primeras acciones 2001-2002: *Espacio de aire*, Fidel E. Álvarez; *Fraternidad*, Humberto Díaz; *50 sillas*, Fidel E. Álvarez y L.CONDUCT-A-RT; *De norte a sur (y de sur a norte)*, María Victoria Portelles; *Muelle*, acción colectiva; *El drama de convertirse en otro: Paranoia*, L.CONDUCT-A-RT; *Paralelo 23° 00*, María Victoria Portelles; *8 horas más*, María Victoria Portelles y Tatiana Mesa; *Espacio vital*, Douglas Argüelles; *El diario*, Heidi García; *Memoria directa*, Jorge Wellesley; *Fluorescencia*, Fidel E. Álvarez; *Retardo*, Abel Barreto; *Barrera*, Jorge Wellesley; *Espacio vital II. Atención dirigida a objeto*, Douglas Argüelles; *Serie besos*, Tatiana Mesa.

producción de energía a partir de la extracción del carbón mineral. Antiguamente había sido uno de los mayores productores de carbón mineral, pero ahora solo quedaban los restos de grandes fábricas, convertidos en museos, galerías o espacios culturales. En ese momento se estaba desarrollando con mucha fuerza la producción de paneles de energía solar; así que podía contar con un concepto que implicaba muy de cerca a las personas que participarían en el taller. En el proyecto que presenté, además de exponer los criterios que había trabajado con las ediciones anteriores, fue expuesta una concepción personal de la energía. En ese momento escribí lo siguiente:

Me entusiasma la idea de trabajar con el concepto de energía. En mi interés por las relaciones interpersonales, trabajadas desde los conceptos de vínculo y experiencia, ha estado presente esta preocupación. Pienso que las relaciones interpersonales están llenas de energía. De igual manera el espacio donde se producen estas relaciones también posee su propia carga energética que condiciona nuestras conductas en él. No hablo desde la física, mi noción está más cercana al concepto de Beuys, donde la persona es un generador de energía de primera calidad, asociado a la potencialidad o posibilidad de hacer algo. Asociado también al calor humano, al calor que se produce en nuestros comportamientos con respecto a los demás. También el frío está presente en esta misma relación.

Puede así, existir energía positiva, cálida, que se traduce en amor, hospitalidad, en una conversación interesante, en un acto de humildad, en un deseo recíproco de vínculo. Puede entenderse a su vez como buenas experiencias. Pero también puede existir la energía negativa o mala energía que se desprende de un acto de agresividad, odio o envidia. La energía humana tal como podemos encontrarla en las relaciones sociales se traduce generalmente en situaciones de transferencia emocional, de vínculo emocional.

La dinámica de las relaciones sociales posee dos tipos de energía: una interna, que está definida por la manera en que asumimos

nuestra relación con el otro en una situación determinada, y una externa, que es aquella que viene desde fuera, desde el ambiente, desde el contexto. La conducta es el resultado del vínculo entre ambas energías.²⁵

Con estas ideas sobre la energía propuse el objetivo del taller:

[...] estará estructurado sobre la base de la creación de una energía social positiva, una energía de implicación y de vínculo total. Podemos hablar de la idea de construcción de energía como metáfora de la manera en podemos referirnos a la construcción de la realidad social. En este sentido puede hablarse de una relación entre la manera de construir la energía industrialmente y su construcción en las relaciones interpersonales. Se conformarán espacios para compartir la energía del cuerpo, algo así como microindustrias de energía emocional. Cada grupo de estudiantes seleccionará una situación donde el objetivo fundamental sea la producción de energía social positiva.²⁶



Figura 2: Taller de Arte y Experiencia n.º 04, GBF.

Hice la propuesta de seis ideas, a partir de las cuales deberían dar solución, teniendo en cuenta el objetivo. Los ejercicios fueron *Identificación*, *Conversación*, *Transferencia emocional*, *¿Quién toca a quién, en qué medida, en qué lugar?*, *La pintura como experiencia de acción* y *El arte está en cualquier lugar*.

²⁵ Texto presentado a la dirección de la escuela para la realización del proyecto.

²⁶ Texto presentado a la dirección de la escuela para la realización del proyecto.

En un debate inicial sobre las ideas del proyecto los estudiantes podían seleccionar cuál de los ejercicios querían realizar. Por consenso general se seleccionó el último. La matrícula general fue de cincuenta estudiantes, por lo que decidí, para una realización más eficaz del taller, crear cinco grupos de diez estudiantes cada uno. La constitución de cada grupo fue pensada también para la creación de vínculos emocionales. Entre los cincuenta estudiantes que formaron el taller se encontraba aproximadamente un 40 % de estudiantes turcos, lo que creaba entre el otro 60 % de estudiantes alemanes cierto rechazo poco visible, pero que podía sentirse cuando analizamos los niveles de interacción afectiva. Con la ayuda de los profesores que me acompañaron, creamos los grupos del modo más equilibrado posible.

Contábamos con cinco días para esta propuesta. Las acciones se realizaron simultáneamente una vez que las ideas estaban más o menos claras al realizar un recorrido conjunto por los lugares seleccionados. Aunque el objetivo inicial del taller en relación con la energía fue seguido solo como idea conceptual, creo que, de forma general, en las cinco experiencias realizadas²⁷ estaba presente la idea del compartir y descubrir nuevas relaciones con el contexto de la ciudad.

Nota 25: Taller de Arte y Experiencia n.º 05, FBA, UA

Barranquilla, Colombia, 2005

Este taller fue realizado como parte del Proyecto de Arte en Espacios Públicos que lleva a cabo el Centro Cultural Cayena de la Universidad

²⁷ Se realizaron las siguientes experiencias: Grupo 01, *Sürpriz (Sorpresa)*, Stadtgarten (parque en el centro de la ciudad); Grupo 02, *Öffentliches Privatleben (Vida privada-pública)*, Bahnhofstrasse (centro de la ciudad); Grupo 03, *Brücke der Selbstverständlichkeit (Puente de la evidencia)*, Brücke über die Kurt-Schumacher-Strasse an der ARENA (puente cercano a la escuela); Grupo 4, *Schlafen ist gesund!?! (Dormir es sano!?!)*, Jugend-Psychiatrie an der Crangerstrasse (hospital psiquiátrico para jóvenes), McDonalds am Goldbergplatz (cafetería en el centro de la ciudad), Platz vor dem Marienhospitals (hospital), Park des Marienhospitals (parque del hospital); Grupo 05, *Stransvestiten in verkehr (Travestidos en el tráfico/sexo)*, Strassenbahn Linie 302 von Arena bis Hauptbahnhof Gelsenkirchen (línea 302 del transporte público, desde Arena hasta el centro).

del Norte²⁸ de Barranquilla. La idea fundamental consistió en desarrollar las capacidades de análisis del contexto inmediato a través de acciones simbólicas en el espacio público; así como ampliar la posibilidad del trabajo colectivo y la crítica en conjunto sobre y para la creación de experiencias de vínculo.

Aunque los objetivos del taller eran esencialmente los mismos de ediciones anteriores, siempre se imponía otra manera de enfrentar la situación. Realizarlo en un nuevo contexto, desconocido para mí, con condiciones sociales muy específicas, derivaba hacia otra experiencia. Cada relación de vínculo es esencialmente irrepetible, y estuvimos convencidos de que tanto las reflexiones como los resultados serían aquí también diferentes.



Figura 3. Taller de Arte y Experiencia n.º 05, FBA, UA.

El taller contó con la participación de cincuenta y ocho estudiantes de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad del Atlántico. Se realizaron tres experiencias²⁹ teniendo en cuenta las posibilidades de tiempo y la eficacia de las acciones presentadas. La división de los grupos en este caso no respondió, como en la anterior edición, a una necesidad de crear interacciones necesarias, sino que se brindó la posibilidad de que se formaran de manera espontánea. Cada una de las acciones estuvo dirigida a reflexionar sobre una situación concreta, vivida cotidianamente en la ciudad de Barranquilla.

²⁸ Esta universidad apoyó el proyecto, aunque no pudo ser realizado en ella porque no cuenta con cursos para estudiantes de Artes Plásticas.

²⁹ Las tres experiencias fueron: Grupo 01, *Tratado sobre papel*, World Trade Center (centro de la ciudad); Grupo 02, *Cebras humanas* (en varios lugares del centro y norte de la ciudad); Grupo 03, *Cañoyá* (en varios lugares del centro de la ciudad).

Nota 26: Taller de Arte y Experiencia n.º 07, situación construida

Facultad de Artes Plásticas, ISA, La Habana, 2007

Desde mi trabajo con el DIP, no había tenido la posibilidad de desarrollar otra experiencia en la Facultad de Artes Plásticas del Instituto Superior de Arte. Mi labor docente estaba limitada al trabajo académico tradicional con los estudiantes, donde se trataban algunas cuestiones referidas a su obra personal, en espacios de crítica que compartía con otros docentes. Aunque se realizaron algunas críticas nunca existió el intento, por parte de ellos, de crear un proyecto donde interactuar de forma más dinámica. Este tiempo de «tregua fecunda» en la facultad me sirvió para reflexionar sobre las estrategias de motivación que tenía que trazar para comenzar, una vez más, a trabajar desde las ideas del taller. De todos modos, estaba claro para mí que no solo dependía de esas estrategias, sino, y más importante, de los intereses personales de los estudiantes. El taller ha tenido la más abierta de las concepciones, se respeta el espacio individual, y se propone la realización de experiencias, en muchos casos hasta divertidas, pero depende de un elemento esencial: el deseo de establecer relaciones de vínculo interpersonal de quienes participan en él.

Esos años de la facultad de Artes Visuales del ISA (hoy Universidad de las Artes ISA) estuvieron condicionados por la reconstrucción física del inmueble. La falta de espacios para trabajar y de aulas para dar clases influyó sobremanera en las interacciones sociales; cada cual trataba de vivir su propio espacio de resistencia, su espacio individual. Existió en este período una ausencia de proyectos capaces de aglutinar intereses colectivos y de alentar la producción con vistas a retomar los «viejos tiempos». Quedaba demostrada, una vez más, la influencia sobre nuestro estado de ánimo de esa gran escultura que es la facultad; y, en fin, la validez de los contextos y los escenarios de conducta.

Con el curso 2006–2007 comenzó otra dinámica de trabajo. El nuevo grupo con el que me correspondió trabajar en este periodo

tenía otros ánimos. Estaba dispuesto a realizar proyectos colectivos, además de que de forma individual sus propuestas definían una mayor coherencia que los anteriores. Con estos nuevos intereses, que constituyen para mí un elemento seminal, comenzamos a trabajar.



Figura 4: Taller de Arte y Experiencia n.º 07, *Situación construida*.

Les propuse un plan de clase para primer semestre conformado por ejercicios creados a partir de las experiencias anteriores en el taller, definidos sobre todo por las constantes del trabajo en la ciudad y en los espacios extraartísticos y por la idea de vínculo. El primero de los ejercicios se realizó sin muchas motivaciones. El segundo semestre estuvo definido por la idea de realizar un proyecto colectivo capaz de remover la apatía existente en la facultad hasta la fecha. Sería un proyecto donde no solo los estudiantes de este año académico, sino todos aquellos estudiantes de la facultad que estuviesen interesados en mostrar su trabajo, tuvieran la oportunidad de participar. El vínculo se extendía a toda la facultad.

El lugar de trabajo no podía ser otro que la propia facultad. *Situación construida* venía a convertirse en la nueva motivación. El problema esencial que debíamos resolver era referente a la organización de los espacios y las acciones, teniendo en cuenta los disímiles lenguajes de las obras presentadas. Se decidió trabajar tres zonas fundamentales, teniendo en cuenta estos lenguajes: una referida a las obras bidimensionales, otra a la proyección de trabajos audiovisuales y la tercera al trabajo con las acciones y las instalaciones.

Otra cuestión importante fue el nivel de implicación y responsabilidad de los que organizarían el proyecto y la capacidad de

producción de cada uno de ellos al enfrentarse a una idea que trascendía sus producciones individuales. Cada zona trabajada contaría con tres o cuatro responsables capaces de llevar a cabo el proyecto en su totalidad.

El proyecto, más que definirse como un espacio de soluciones a la inercia colectiva en el espacio académico, se convirtió en una intervención a la estructura académica. Logró revelar la inoperatividad en el apoyo a los procesos docentes y de creación, desprendiéndose por parte de los estudiantes y algunos profesores una reacción hacia ellos, acción que desencadenó una serie de cambios y que, visto a la luz del día de hoy, puso fin a esos tiempos de apatía colectiva.

Nota 27: Taller de Arte y Experiencia n.º 08, FBA, UCLM Cuenca, España, 2009

Este taller fue el resultado de una invitación de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Castilla de La Mancha en Cuenca, España. Se me hizo la propuesta de organizar una experiencia con los alumnos de la facultad que quisieran matricular, con carácter opcional. Como primer paso, las conversaciones estuvieron dirigidas a la presentación de mi trabajo desde las ediciones anteriores del taller. Luego vendrían las discusiones sobre posibles temáticas a tratar en el espacio público y, lo más importante, construir una experiencia de vínculo, un descubrimiento a partir de estas experiencias simbólicas, del nuevo contexto en el cual me encontraba. Realmente no hubo un alto grado de discusión sobre las diferentes posibilidades de trabajo. Encontré cierta apatía y desinterés en la posibilidad de realizar acciones en el espacio público.

Acudí entonces a proponerles directamente la realización de una acción que ya tenía pensada como ejercicio de vínculo. En este sentido, esta edición del taller rompía con las dinámicas propuestas sobre la base de un autodescubrimiento de la ciudad a través de las acciones y las intervenciones. El descubrimiento a través del otro ya se había convertido en una especie de metodología cuando trabajaba en contextos que no conocía.

La realización del ejercicio fue motivadora porque las respuestas fueron en esencia inmediatas. La idea necesitaba de una fiesta, idealmente, la organización de principio a fin de un espacio donde todos tuvieran la posibilidad de compartir de la manera más libre posible. Teniendo en cuenta el poco tiempo propuesto por la universidad para este taller, no fue posible la organización de la fiesta y entonces se recurrió a la utilización e intervención de una fiesta ya organizada. Sobre esos días se realizaría una fiesta en el campus universitario donde participarían todas las facultades de la universidad. Teniendo en cuenta la dinámica de la fiesta, la intervención se realizó a partir de la incidencia directa en este espacio, respondiendo a la idea del experimento y la búsqueda de una interacción directa de las personas a partir de una provocación simbólica. Tocarse fue la idea primaria de este ejercicio.

**Nota 28: Taller de Arte y
Experiencia n.º 010, Seguridad afectiva
Ciudad de México, México, 2010**

Este primer encuentro con la Ciudad de México fue el resultado de una invitación que me hiciera José Miguel González Casanova, artista y pedagogo mexicano, para participar en su proyecto Jardín de Academus. Laboratorios de Arte y Educación, en el Museo Universitario de Arte Contemporáneo (MUAC) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). De esta invitación se derivarían dos acciones: la primera, una nueva edición del ejercicio de vínculo n.º 04, *Transferencia emocional*, como parte del proyecto en el museo; y la otra, que nos ocupa en este momento, la realización de una nueva edición del Taller de Arte y Experiencia con los estudiantes (seminaristas) de la tercera y cuarta generación del proyecto pedagógico Medios Múltiples.

El encuentro con este espacio pedagógico resultó una confirmación conceptual. Se compartían los mismos presupuestos en relación con la experiencia como concepto primario en los procesos formativos del arte, y donde lo pedagógico se entendía como una reacción a las

políticas culturales referidas al mercado del arte, entendiendo la educación como un espacio crítico y experimental sobre otras formas de producción y distribución del arte y del conocimiento.

El seminario se propone como un proyecto educativo que considera que el aprendizaje del arte se da en la generación de experiencias comunes, en las que se integran artistas y públicos específicos. El saber del arte se da en la vivencia, su aprendizaje es resultado de su experiencia directa, que funciona como herramienta de conocimiento cuando opera efectivamente en una realidad específica. En estas experiencias estéticas compartidas, generadas por los participantes de este proyecto, se amplían y entrecruzan los campos de la educación y del arte, tanto entre nosotros como en la relación con los públicos que cada obra plantea.³⁰



Figura 5: Taller de Arte y Experiencia n.º 10, *Seguridad afectiva*.

En poco tiempo debía resolver las disyuntivas que imponen el conocimiento de un nuevo contexto y la creación de dinámicas afectivas para la creación de un proyecto que, esencialmente, fuera consecuencia directa de las experiencias realizadas en las demás ediciones del TAE y, a la vez, una nueva exploración sobre las posibilidades que emanan de la relación entre este nuevo contexto y los estudiantes. El diálogo volvería a ser la herramienta fundamental para indagar sobre las preocupaciones de los participantes³¹, conversaciones in-

30 José Miguel González Casanova, *Medios Múltiples 03* (2011), 12.

31 Participantes en el Taller de Arte y Experiencia n.º 10: Sebastián Gonzáles, Laila Torres, Imelda Montiel, Omar Vega, Adrián Monroy, Erika Vázquez, Daniela Juárez, Xchel Gallegos, Gerardo Cedillo, Ivelin Meza, David Camargo, Paola García, Marisol Montiel, Rubén Maldonado, Aldo Martínez, Daniel Godínez, César Granados, Lizeth Gamboa, Miguel Ángel Méndez, Patricia Cruz.

formales marcadas por la preocupación de dejar clara mi posición de desconocimiento sobre la realidad a la que me enfrentaba en esta nueva experiencia.

Realizamos varios encuentros en diferentes lugares de la ciudad, espacios afectivos para ellos, que iban desde la universidad hasta la casa y el espacio público. De las diferentes jornadas de trabajo donde, de manera abierta, conversamos sobre sus problemáticas esenciales en relación con la ciudad, resultó la idea de la «inseguridad» como la más recurrente. Decidimos explorar este concepto como base para crear una investigación sobre la relación persona-contexto desde la realidad específica de la Ciudad de México.

Nuestra primera posición crítica fue unánime: no debíamos trabajar este concepto desde los elementos tradicionales que lo sustentaban, desde toda una tradición representacional de la violencia en México, ni desde las formas más elementales de cómo era entendida esta relación en los contextos urbanos de la ciudad. Encontramos que esta idea ya había sido trabajada de esta forma por muchos artistas y nos parecía demasiado recurrente abordarla desde el mismo punto de vista negativo, con carga descriptiva sobre lo que estaba pasando. No volver sobre los mismos modos de representación de esta realidad era precisamente el reto del taller. Nos propusimos trabajar sobre la posibilidad de crear, a través de esta experiencia, una relación de vínculo con los transeúntes en el espacio público, desde las nociones de la afectividad.

Teniendo en cuenta que la capital mexicana se nos presentó como uno de los espacios más inseguros del mundo, y que la violencia callejera determinaba un modo de comportarse que limita cualquier posibilidad de establecer, en la mayoría de los casos, un encuentro afectivo con un desconocido en medio del espacio público, el taller propuso una exploración de esta condición de inseguridad desde la construcción de una experiencia afectiva. Decidimos contrastar este sentimiento con la creación de espacios para una seguridad afectiva. Buscamos allí donde nos sentíamos seguros desde nuestras propias experiencias afectivas. Decidimos desarrollar algún

tipo de acción que nos hiciera sentir seguros, atendiendo sobre todo a los niveles de afectividad que podrían producirse entre nosotros y nuestra experiencia, entre estas y el contexto, y entre el vínculo que se creaba para los participantes-desconocidos del espacio público.

La acción fue realizada en la explanada de Santa María la Ribera (en el cruce de la calle Dr. Atl y Salvador Díaz Mirón, a tres cuadras de Insurgente Norte) Delegación Cuauhtémoc. Se crearon tres espacios simbólicos para brindar seguridad afectiva, y cada participante tenía la responsabilidad de brindar una acción que representara para él, desde un punto de vista muy personal, la seguridad afectiva, alguna acción en la que se hubiera sentido o aún se sintiera seguro. También se podían crear acciones que dependieran del nivel de seguridad que cada protagonista supiera inspirar en los participantes desconocidos. Espacios simbólicos, porque solo estarían limitados por libros en el piso, símbolo del conocimiento y de la cultura. Dentro de estos libros se desarrollarían las acciones.

Nota 29: Taller de Arte y Experiencia n.º 012, *NO FILM: Ciudad afectiva*

Ciudad de México, México, 2011

El reencuentro con los alumnos del Seminario de Medios Múltiples fue, además de un encuentro afectivo, otra oportunidad para continuar el trabajo según nuevas exigencias pedagógicas. Retomamos a partir de otras reflexiones sobre la idea de afectividad. Al llegar nuevamente a México, ya tenía una idea más clara del contexto que iba a trabajar y de las relaciones del grupo. Desde Cuba había proyectado un posible camino a seguir teniendo en cuenta la experiencia anterior. Para esta edición propuse trabajar desde la construcción de un *no film*, concepto que se acercaba a la intención de trabajar desde los documentos audiovisuales que resultaban de las acciones y que hasta este momento solo quedaban archivados como la documentación de una experiencia concreta. Ahora la experiencia se conformaría directamente desde la noción del documento audiovisual.

¿Cómo trabajar desde la documentación de una acción y que, en este hecho, estuviera la acción en sí misma como una intervención pública? Ya con anterioridad, en la acción *El Drama de convertirse en otro: paranoia*, realizado con el DIP, estaba la disposición de crear un resultado audiovisual con cierta autonomía de presentación, pero en ese caso seguía siendo solamente documentación.



Imagen 6: Taller de Arte y Experiencia n.º 12, NO FILM: Ciudad afectiva (Atún, de Daniel Godines y Fotovideo, de David Camargo).

En esta nueva edición del taller se mezclaba la intención de consti-
tuir la documentación en acción misma, con la idea, ya mucho más
clara, de las operaciones que los participantes propondrían para lo-
grarlo. Se trabajó también desde la experiencia en el espacio público
tomando como referencia los programas de estructuración de los
filmes de Dogma 95. El tema seguiría siendo las reflexiones sobre la
afectividad, en el contexto de la Ciudad de México.³²

Nota 30: El Taller de Arte y Experiencia siempre ha buscado conec-
tar la creación simbólica con la vivencia personal, como un experi-
mento para configurar nuestra realidad individual. Cada proyecto, a
lo largo de estos casi treinta años, ha investigado y profundizado en
este interés por vincular arte y experiencia, explorando la relación

³² NO FILM *Ciudad afectiva* (1:00:28 min) estuvo conformado por *No zapatero*, Aldo; *Palabras de aliento*, Omar; o., Adrián; *Volados*, Xchel; *Tianguis*, Alejandro; *El primer amor*, Amauta; *Transferencia*, Ivelin; *Habitación 3216*, Marisol; *Kiosco Morisco*, Tabata; *Salida*, Erika; *Encendedor*, César; *Academia 13*, Lizet; *Atún*, Daniel; *Cortejo*, Miguel Angel; *Celos en tres tiempos*, Ruslán; *Compartir empatía*, Arjan; *Narrativa*, Luis Miguel; *Direcciones*, Laura; *Fotovideo*, David.

desde diferentes perspectivas en cada edición. Realizadas en diversos contextos y momentos, las acciones demuestran que la experiencia solo se puede dar en un «aquí y ahora» específico. El espacio, el tiempo, los participantes moldean diálogos, ideas, experiencias y reflexiones que construyen nuevos sistemas de conexiones en el arte y la vida.

Todas las ediciones del taller surgen de relaciones y vínculos conceptuales específicos, contruidos desde las realidades de sus participantes, y generan, a su vez, nuevos vínculos y otras experiencias simbólicas y sociales, que, en su confluencia, reconfiguran a largo plazo esas realidades.

Bibliografía

- Bal, Mieke. *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Cendeac, 2009.
- Boal, Augusto. *Teatro del oprimido y otras poéticas políticas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986.
- Bronfenbrenner, Urie. *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987.
- Debord, Guy. *Teoría de la deriva* (Vol. I. Internacional Situacionista). Madrid: Literatura Gris, 1999.
- Dewey, John. «El arte como experiencia». En *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1947.
- Fernández Christlieb, P. *La afectividad colectiva*. Ciudad de México: Taurus, 2000.
- Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores, 1975.
- Goffman, Erving. *Relaciones en público. Microestudios del orden público*. Madrid: Alianza Editorial, S. A., 1979.
- González Casanova, José Miguel. *Medios Múltiples 03*. México: 2011.
- Hall, Edward. *La dimensión oculta*. México: Editorial Siglo XXI, 1976.
- Joseph, Isaac. *El transeúnte y el espacio urbano*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1999.
- Larrosa, Jorge. «Experiencia y pasión». En *Entre las lenguas, Lenguaje y educación después de Babel*, 165–178. Barcelona: Laertes, 2002.
- Lewin, Kurt. *La teoría de campo en la ciencia social*. Barcelona: Ediciones Paidós, Psicologías del Siglo XX, 1988.
- Moreno, Jacob Levy. *Psicodrama*. Buenos Aires: Ediciones Hormé, 1993.
- Pampliega de Quiroga, Ana. *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón-Rivière*. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1986.
- Spradley, James P. «Haciendo observación participante». *Enema 2 y 3* (1980): 36–43.
- Torres, Ruslán. «La experiencia como arte. Una pedagogía en el vínculo». *Revista CLEA* 14 (2022): 120–141.
- . «Investigación, Arte y Experiencia. Construcción de un ECRO». *Revista F-ILIA* 7 (2023): 111–141.



Congreso Manglar 2023: vinculación con comunidades.

Laboratorio Sensorial Asorval, un encuentro artístico intercultural

Aurora Zafra Castaño

Instituto Departamental de Bellas Artes
(Cali, Colombia)

aurorinzafra@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8006-8138>

RESUMEN

La ponencia titulada «Laboratorio Sensorial Asorval, un encuentro artístico intercultural» presentada en Manglar: I Congreso Internacional de Educación Artística e Interculturalidad (2023) de la Universidad de las Artes, en Guayaquil, Ecuador, recoge la experiencia realizada durante los años 2022 y 2023 en el centro educativo para sordos María Nuria Sacasas de la Asociación de Sordos del Valle (Asorval), de la ciudad de Santiago de Cali, Colombia. Allí se ha gestado un espacio de enseñanza-aprendizaje musical denominado Laboratorio Sensorial Asorval, orientado a los estudiantes de dicho centro, quienes, en su mayoría, presentan condiciones de baja audición o sordera profunda.

La investigación que se expone en el presente escrito tiene como objeto la adaptación de una metodología de enseñanza musical orientada a personas con discapacidad auditiva. Se exponen los avances significativos hasta la fecha de esta investigación en curso, las apreciaciones relevantes del contexto sociocultural de la comunidad sorda en la ciudad de Cali, los sustentos teóricos que soportan este proyecto, las actividades realizadas y finalmente las conclusiones parciales, de las cuales se resalta que la creación de una metodología de enseñanza musical orientada al

público sordo es posible con una categorización adecuada de la información musical, una selección y presentación de los elementos e instrumentos a utilizar y, finalmente, una comprensión de los procesos comunicativos y de enseñanza en lengua de señas colombiana.

Palabras clave: enseñanza musical, interculturalidad, metodología Willems, multisensorialidad, población sorda

ABSTRACT

The lecture entitled “Asorval Sensory Laboratory, an Intercultural Artistic Encounter” presented at the Manglar I International Congress of Artistic and Intercultural Education 2023 of the University of the Arts, in Guayaquil, Ecuador collects the experience carried out during the years 2022 and 2023 at the María Nuria Sacasas educational center for the deaf of the Association of the Deaf of the Valley (Asorval), in the city of Santiago de Cali, Colombia. There, a musical teaching-learning space called the Asorval Sensory Laboratory has been created, aimed at the students of said center, who mostly have conditions of low hearing or profound deafness.

The research presented in this paper aims to adapt a musical teaching methodology aimed at people with hearing disabilities. The significant advances to date of this ongoing research are presented, as well as the relevant assessments of the sociocultural context of the deaf community in Cali, the theoretical foundations that support this project, the activities carried out, and finally, the partial conclusions, from which it is highlighted that the creation of a musical teaching methodology oriented to the deaf public is possible with an adequate categorization of musical information, a selection and presentation of the elements and instruments to be used and, finally, an understanding of the communicative and teaching processes in Colombian sign language.

Keywords: music education, interculturality, Willems methodology, multisensoriality, deaf population

Introducción

Con el fin de entender la potencialidad que tiene la música en espacios formativos para estudiantes sordos, hay que conocer las dimensiones sociales, culturales e históricas que tiene esta comunidad en el contexto colombiano, y específicamente en el entorno de la ciudad de Cali, así como sus necesidades específicas y las vulneraciones a las que históricamente se ha enfrentado. De ese modo, es posible comprender algunos elementos clave que se ven reflejados en su cultura, comunicación, modelos de enseñanza, y en los procesos que buscan garantizar la enseñanza de la lengua de señas colombiana (LSC) en todos los niveles de formación, siendo este último el factor determinante que posibilita o limita el acceso a áreas culturales, bienes musicales y artísticos a esta comunidad, ya que hasta la fecha no se han desarrollado espacios de formación artística en esta lengua.

La comunidad sorda es avalada por la Constitución colombiana como una cultura,¹ por esto, la legislación de este país reconoce a la lengua de señas colombiana como una lengua autónoma que hay que preservar y salvaguardar², formando parte de la pluralidad lingüística de la República de Colombia. Este dictamen nacional es el resultado de luchas de esta comunidad para que se reconozcan sus necesidades lingüísticas y particularidades culturales,³ las cuales difieren del *statu quo* de la cultura blanca-mestiza, hispanohablante y oyente de la población mayoritaria de este país.

Este reconocimiento legal a la LSC ha permitido que se cuestionen prácticas de enseñanza que se han perpetuado en la historia, cuyo fundamento está basado sobre sesgos capacitistas que pretenden una imposición de metodologías que no son compatibles con las

1 «Septiembre, mes de las personas sordas, agenda de eventos», Colombia Aprende, marzo de 2022, <https://www.colombiaprende.edu.co/agenda/actualidad/conviniendo-comunidades-inclusivas-para-todos-insor-2022>.

2 «Ley 324 de 1996», Función Pública, acceso en marzo de 2024, <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=349>.

3 Adriana Hurtado Tarazona, «Entre la integración y la diferenciación-la lucha por la reivindicación de los sordos como comunidad lingüística en Colombia» (tesis de grado, Universidad de los Andes, Bogotá, 2003), 4, <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/b67c480d-3ee9-41b2-90d6-47f26cad5bc/content>

necesidades de esta comunidad⁴ y limitan el acceso a la información de las personas sordas. Estos sesgos aún tienen ecos en muchos modelos de enseñanza, lo que se ve reflejado en las instituciones y métodos que defienden la oralidad sobre la LSC y obligan a los estudiantes a asimilar la información de esta manera, sin adaptar ni posibilitar procesos de comunicación reales para el contexto de la sordera que puedan presentar estos estudiantes.

El desconocimiento al que se enfrenta esta comunidad y que genera estos desencuentros comunicativos resulta de la falta de un análisis que se elude sobre la realidad de la comunidad sorda como minoría lingüística. Esto se debe a que, cuando se aborda el tema de la sordera, tienden a primar en los discursos el factor médico, desde una visión médico-rehabilitadora.⁵ De ese modo, se obvian las complejidades culturales y sociales que presenta esta comunidad, como las particularidades que la caracterizan al ser una minoría lingüística con una realidad específica que se contrapone a los demás grupos minoritarios que hay en el país, ya que, por la naturaleza espontánea y en muchos casos impredecible de la condición de sordera, una persona sorda puede nacer de padres oyentes, cuya lengua materna será el español u otra lengua nativa pero de naturaleza oral, creando una situación única a la que solo se enfrentan los individuos que presentan estas características específicas que les limitan el acceso a la adquisición de la lengua oral por medio de la audición.

Los demás grupos minoritarios del país que utilizan lenguas diferentes del español suelen hacer uso de estos idiomas porque nacieron en el seno de comunidades⁶ que como colectivo cultural conservan esta lengua, transmitiendo los valores, creencias y costumbres a través de ella.⁷ Estos grupos, además, suelen estar focalizados

4 María Rosa Lissi, Kristina Svartholm y Maribel González, «El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita», *Estudios Pedagógicos (Valdivia)* 38, n.º 2 (2012): 299–320.

5 Liliana Elizabeth Otero, «La música que descubre el silencio: Pedagogías decoloniales para la educación musical de personas sordas», *Calle 14 Revista de Investigación en el Campo del Arte* 16, n.º 29 (2021): 118–127.

6 Jon Landaburu, «Las lenguas indígenas de Colombia: presentación y estado del arte», *Amerindia* 29, n.º 30 (2004): 3–22.

7 Rolena Adorno, «El sujeto colonial y la construcción cultural de la alteridad», *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana* 14, n.º 28 (1988): 55–68.

en espacios geográficos de regiones específicas, lo que facilita, en cierta medida, la preservación y transmisión de estas lenguas.

Sin embargo, la comunidad sorda cuenta con la particularidad de que los miembros que adquieren la LSC, así como los elementos propios y característicos de la cultura sorda,⁸ deben hacerlo fuera de sus espacios familiares y comunitarios inmediatos,⁹ en la necesidad de encontrar personas y procesos que les permitan acceder a un sistema de comunicación apto para ellos. Así, esto les lleva a construir en estos espacios las nociones de relacionamiento y sistemas de valores para desenvolverse en sociedad.

Esta realidad a la que se enfrentan las personas sordas genera una cadena de situaciones que afectan el acceso a derechos como la educación, la comunicación y el libre desarrollo de la personalidad. En casa, las familias no cuentan con el conocimiento necesario para enseñar la LSC, y las plazas de centros educativos que cuenten con un personal adecuado y condiciones óptimas para su proceso formativo son muy pocas. Aquello perjudica a las familias cuyas condiciones económicas no les permiten la facilidad del desplazamiento constante a puntos distantes de la ciudad donde se encuentran estos centros especializados, por lo que los estudiantes sordos terminan en procesos educativos que no cuentan con docentes capacitados en LSC ni con herramientas adecuadas para atender las necesidades específicas de estos estudiantes.

La falta de preparación de los centros de educación, así como los vacíos metodológicos que se evidencian a nivel nacional para atender a esta población, resultan en una alta tasa de desescolarización, privación lingüística y/o deserción escolar.¹⁰

8 Luisa Fernanda Suárez Monsalve, Neffer Marcela Rivas Rentería y Edgar Fernando Caballero Hernández, «Comunidad sorda: aproximación a su cultura en el área metropolitana», *Inclusión y Desarrollo* 8, n.º 2 (2021): 54-64.

9 Alejandro Oviedo, «La cultura sorda. Notas para abordar un concepto emergente», en *Actas del III Congreso Internacional Salud Mental y Sordera* (Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2013), 22.

10 Ministerio de Educación Nacional de Colombia, «Atablado: El periódico de un país que educa y se educa. Educación para todos», Ministerio de Educación, abril de 2023, <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>

Por ello, las personas sordas quedan rezagadas de experiencias educativas significativas al comparar sus procesos con sus pares oyentes. Esto se ve reflejado en currículos que, al no contar con herramientas metodológicas adecuadas, restringen el acceso a experiencias artísticas, musicales y teatrales, ya que la solución se enfoca en limitar la participación de estudiantes sordos en dichas áreas en vez de invertir en la creación de estrategias pedagógicas innovadoras que garanticen su participación.

En consideración a este contexto, se evidencian varias necesidades que se deben atender con el fin de garantizar el derecho a una educación completa, adecuada y que dé respuesta al contexto de la comunidad sorda caleña. En primera instancia, se requiere presentar propuestas metodologías artísticas que permitan potenciar las habilidades de comunicación, empatía e imaginación. Para que estas propuestas sean efectivas deberán presentarse y realizarse en LSC. Asimismo, se requiere la preparación de personal docente que tenga la capacidad de comunicar en español y LSC contenidos específicos, y así apoyar a los procesos psicosociales y psicoemocionales de los estudiantes.

Además, se hace necesaria la exploración de áreas del conocimiento que aporten al desarrollo integral de las infancias y juventudes y a los procesos comunicativos, emocionales y sociales de los estudiantes, desde un enfoque humanista y no desde un enfoque técnico, propendiendo así al conocimiento específico como apoyo a un proceso integral. De esta manera, la música se considera como una oportunidad para potenciar los procesos socioemocionales y psicoemocionales en el contexto de la comunidad sorda, siendo una materia disruptiva que logre controvertir estereotipos capacitistas al permitir a personas sordas habitar espacios que no serían «usuales» para ellos, como salas de conciertos, salones profesionales de estudio musical o estudios de grabación. Esto, a largo plazo, permitiría una sensibilización sobre la diversidad e inclusión en espacios artísticos.

Música puente, música puerta

Con el propósito de aportar a los procesos educativos y comunicativos de estudiantes sordos, y en aras de la inclusión de personas sordas en espacios creativos, así como la utilización de herramientas comunicativas que no dependan de la traducción LSC-español, resulta necesario tener una visión de la música que permita su comprensión desde su dimensión estructural, técnica y sensorial, disgregando los elementos constitutivos de esta en vías de poder transmitir la información musical por medio de sentidos no auditivos. La transmisión, adquisición y aprehensión de estos elementos permitirá trascender de una propuesta musical lúdica de carácter recreativo a la construcción de un espacio de enseñanza-aprendizaje musical que logre dialogar con una vivencia de los fenómenos musicales desde una perspectiva no oyente, enriqueciendo así la experiencia global de la música.

Para consolidar este espacio es necesario realizar una revisión de las propuestas que hasta la fecha permiten una interacción háptica y/o visual con los eventos musicales, o que han planteado estrategias multisensoriales para acercarse a la comunidad con discapacidad auditiva. Dichas experiencias se podrían categorizar principalmente en tres grupos. En primer lugar, se encuentran aquellas que utilizan herramientas hápticas y/o visuales para resaltar o expresar, por medio de estos sentidos, algún elemento del discurso musical,¹¹ por ejemplo, la silla háptica¹² o los chalecos hápticos para la percepción vibrotáctil de algunos eventos melódicos.¹³ Estas propuestas son revolucionarias desde la ingeniería, sin embargo, si se analiza la información que se percibe solamente desde el componente háptico,

11 Gloria Valencia Mendoza, «El legado de Edgar Willems a la educación musical de hoy. Herencia de Edgar Willems, pedagogo del siglo XX, a la pedagogía musical del siglo XXI», *Ricerca* 4 (2015): 46–52.

12 Suranga Nanayakkara, Lonce Wyse y Elizabeth Taylor, «The Haptic Chair as a Speech Training Aid for the Deaf», en *Proceedings of the 24th Australian Computer-Human Interaction Conference*, 405–410 (2009).

13 Luca Turchet, Travis West y Marcelo Wanderley, «Touching the Audience: Musical Haptic Wearables for Augmented and Participatory Live Music Performances», *Personal and Ubiquitous Computing* 25 (2021): 749–769.

no resulta ser una experiencia que pueda catalogarse como «musical», ya que la información que se distingue resulta inconexa sin el apoyo auditivo que se expresa por medio de la sensación del tacto.

Luego se encuentran los *performances* que incluyen a los intérpretes de señas, quienes se encargan de traducir en tiempo real la letra de las canciones a la lengua visogestual regional, haciendo un acercamiento desde el componente lírico de algunas expresiones musicales. Esta iniciativa es una de las más atractivas y popularizadas para incluir al público sordo en conciertos y eventos musicales, sin embargo, presenta una falencia significativa y es que se limita exclusivamente a la inclusión de música con texto, dejando así de lado la música instrumental.¹⁴

Por último, se encuentran iniciativas innovadoras que, como la composición para la piel¹⁵ y los *performances* musicales con diseño visual,¹⁶ buscan la creación de discursos musicales que, desde su gestación, consideren otros estímulos sensoriales, con el fin de presentar obras multisensoriales que sean coherentes y cohesivas. Esta visión de composiciones multisensoriales tiende a la creación de obras musicales que integren otras experiencias sensoriales. Presenta, así, la potencialidad de ser una herramienta poderosa en espacios de enseñanza-aprendizaje y creación musical con personas en condición de discapacidad auditiva.

Estas apuestas tienen gran valor, y han representado en muchos contextos una apertura a espacios musicales y culturales para la comunidad sorda, permitiendo experiencias de esparcimiento. No obstante, por esta visión que busca la inserción temporal y en contextos de esparcimiento, se limitan casi que en su totalidad a apuestas que no contemplan un proceso de adquisición de conocimientos o experiencias musicales que trasciendan más allá de unas pocas horas

14 Jody Cripps y Ely Lyonblum, «Signed Music and the Deaf Community», en *Culture, deafness & music: Disability Studies and a Path to Social Justice* (Sense Publishers, 2016).

15 Erick Gunther, Glorianna Davenport y Sile O'Modhrain, «Cutaneous Grooves: Composing for the Sense Of Touch», *Journal of New Music Research* 32, n.º 4 (2003): 369-381.

16 Alexandra Dulic y Keith Hammel, «Visual Music Instrument», *International Journal of Arts and Technology* 22, n.º 2 (2009), DOI: 10.1504/IJART.2009.024055.

que dura un concierto o presentación musical. Aquello no se encamina a la inclusión genuina de personas sordas en la industria musical, contemplando la interpretación y creación de expresiones musicales que estén expuestas desde la perspectiva de una persona que se relaciona con la música desde medios sensoriales no auditivos.

Utilizando como referencia algunas de estas propuestas, y aplicándolas a contextos de formación musical, será posible gestar espacios de enseñanza-aprendizaje que permitan a estudiantes sordos acercarse a la música, explorar, crear y adquirir habilidades musicales que les faciliten la inserción a ambientes creativos y *performáticos*. Así se garantizaría una inclusión real de personas sordas en el mundo musical, además de que posibilitaría la creación de obras *performáticas* innovadoras que acercarían al público sordo a expresiones culturales.

El planteamiento de la necesidad de un espacio de enseñanza-aprendizaje para la comunidad sorda suscita la pregunta: ¿cómo se podría expresar la información musical desde medios sensoriales no auditivos con el objetivo de enseñar elementos musicales a personas sordas? Para dar respuesta a esta pregunta, se debe adscribir a un modelo conceptual que facilite unos parámetros para la comprensión y análisis de los eventos sonoros como construcción estética, cuyo producto se denomina comúnmente como «música»¹⁷.

Este criterio de análisis debe brindar una visión de los elementos musicales de forma que permita disgregarlos, entenderlos y transmitirlos por medios no auditivos, permitiendo el acercamiento a la experiencia musical adaptada a las necesidades específicas de la población sorda. En adición, se busca un marco referencial con el que se pueda llegar a la construcción concreta de conceptos musicales, es decir, que favorezca la experiencia musical en función de la enseñanza-aprendizaje y no solo que permita una experiencia lúdico-recreativa haciendo uso de algunos elementos musicales.

Teniendo en cuenta estos criterios, además de la visión pedagógica que se planteó con anterioridad en la que el enfoque huma-

17 María Concepción Morán Martínez, «Psicología y Música: Inteligencia musical y desarrollo estético», *Revista Digital Universitaria UNAM* 10, n.º 11 (2009).

nista de la educación permita acercarse a conocimientos específicos contemplando una visión global en función de procesos integrales, se ha seleccionado la metodología Willems como pedagogía referencial para la presente investigación. Esta permite una comprensión de los eventos sonoros y musicales a partir de una información pequeña y experiencial, y lleva hasta la construcción de discursos musicales completos y ricos, presentando un camino lógico y orgánico para la adquisición de conocimientos musicales.

Adicionalmente, esta pedagogía expone una visión sobre la educación musical inicial que contempla el desarrollo integral del individuo, la importancia del trabajo colectivo y la música como un saber que puede aportar y potencializar los procesos de formación sin centrarse con exclusividad en los procesos de aprendizaje técnico-instrumental que tienden a predominar los espacios de enseñanza musical.¹⁸ Esta perspectiva de la educación musical como catalizadora de procesos integrales del individuo favorece a los espacios de enseñanza donde se requiere una sensibilidad y una visión que permitan abordar la información musical como un elemento que puede favorecer otros procesos mientras cumple con criterios básicos de adquisición de habilidades específicas de esta área.¹⁹

Willems para todos, la música desde los sentidos

Willems expone una categorización en la que divide toda la información musical concreta en tres grandes categorías: melódica, rítmica y armónica, siendo estas las dimensiones musicales necesarias (según este autor) para la comprensión y creación de discursos musicales completos. Así, se logra abarcar desde ideas melódicas simples hasta

18 Gloria Valencia Mendoza, «Corpus Teórico–Edgar Willems», (*Pensamiento, Palabra*) y *Obra* 13 (2015): 6–19.

19 Edgar Willems, *Psychological Foundations of Musical Education* (BYU Creative Works, 2012), 20.

la composición de obras para grandes formatos, la improvisación y la composición colectiva.

Para entender cada dimensión musical en su totalidad, estas categorías son subcategorizadas en unidades de información que el autor denomina «principios». Estos están pensados de forma progresiva, presentando la vivencia de los fenómenos sonoros de forma experiencial, hasta construir la conceptualización de estas experiencias para llegar a los estados de análisis y lectoescritura musical.

Para ello, Willems ha establecido una secuencia de cuatro grados, a manera de módulos, que tienen como finalidad permitir que la adquisición y dominio de la información musical se dé con organicidad. En el grado uno se presentan principios melódicos, rítmicos y armónicos (en este grado estarían las canciones o el repertorio que se aborde), que se desarrollarán en los grados subsiguientes. Un ejemplo de esto sería la experiencia de escuchar, cantar y replicar ritmos libres, principio rítmico perteneciente al grado uno, denominado «corto-largo», que con el tiempo llevará a escribir en pentagrama las figuras rítmicas que expresan la duración de los sonidos (otro principio rítmico, pero del grado cuatro).

Otro aspecto que resulta ser beneficioso al aplicarse a contextos de enseñanza-aprendizaje para personas con discapacidad auditiva es la importancia del cuerpo como elemento interpretativo de la música, algo que Willems contempla desde el grado uno,²⁰ explorando las posibilidades de movimiento, gesto e impulso que se pueden trabajar desde el cuerpo. Esto es un factor significativo para trabajar con una comunidad cuya interacción con el mundo está determinada por la información visual.

Con esta propuesta metodológica y una visión pedagógica que sea coherente con el contexto de la comunidad sorda caleña, así como con el análisis de herramientas hápticas y visuales que se pueden replicar en contextos de enseñanza, se decanta la información musical y se hace una seleccionando con cuidado los instrumentos y herramientas que se utilizarán para expresar los principios escogidos.

20 Edgar Willems y Jaques Chapuis, *Educación Musical Willems* (1994), 10.

El viaje musical del Colegio María Nuria Sacasas

Comprendiendo el contexto cultural y social de la comunidad sorda, así como el marco referencial que permitirá la selección de la información musical en aras de presentarla por medios sensoriales no auditivos, será posible el acercamiento de niños, niñas y adolescentes con discapacidad auditiva a la música desde una experiencia agradable diseñada pensando en sus necesidades específicas. De esa manera, se facilita que en los espacios de enseñanza-musical aflore el interés de los estudiantes hacia esta área y se pueda trabajar indiscriminadamente con grupos con condiciones diversas como los que se encuentran en el colegio María Nuria Sacasas de la Asorval.

En este colegio los grupos presentan una población heterogénea de capacidades, ya que hay estudiantes que además de la audición reducida o la sordera profunda, presentan casos de discapacidades asociadas y niveles diversos de la comprensión y apropiación de la LSC. La separación en este colegio se da únicamente por edades, atendiendo a estudiantes de 6 a 18 años, quienes están agrupados en tres grados según su edad.

Hasta la fecha, en este espacio se han realizado 27 sesiones de 40 minutos por grupo durante el año 2022 y 29 sesiones de 1 hora cada una durante el año 2023. El aumento de la franja horaria se dio como respuesta al mismo interés de los estudiantes, quienes manifestaron que querían disponer más tiempo para esta asignatura, la cual, a su vez, logro el estatus de asignatura curricular durante el segundo semestre del 2022, gracias al trabajo conjunto con los docentes y directivos de la institución.

Las planeaciones de clases que se ofrecieron durante estos dos años se enfocaron en la adaptación de principios rítmicos del grado 1, así como la instauración de códigos visuales y gestuales que podrían ser interpretados de forma colectiva en los instrumentos de percusión. Estos principios del grado 1, que facilitan su presentación por medio de herramientas hápticas y visuales, se catalogaron entre aquellos que podrían expresarse por medios no auditivos, y aquellos que requerían la información sonora para ser comprendidos (Tablas 1 y 2).

Tabla 1:
principios Willems que no pueden ser adaptados

Nombre del principio	Información musical que expresa
Ritmo de la palabra	Impulso rítmico de la lengua oral, un golpe por sílaba.
Ritmos libres con vocablos	Relacionar un golpe a un sonido producido con la voz, desde la imitación a la invención.

Nota: se presentan los principios de grado 1 que no podrían ser adaptados a una experiencia equivalente no auditiva.

Tabla 2:
principios Willems que pueden ser adaptados

Nombre del principio	Información musical que expresa
Ejercicios de acción y reacción	Preparación del cuerpo para ejercicios rítmicos, a través de la activación del cuerpo.
Ritmos libres sin vocablos	Impulso rítmico, gesto del ritmo: impulso, choque y rebote.
Ritmos rápidos	Sensación de ritmos consecutivos de los 1 a los 6 golpes a gran velocidad.
Crescendo-decrescendo	Camino de suave a duro y viceversa, volumen cambiante, énfasis en el volumen contralando que la velocidad sea estable.
Fuerte-suave	Volumen estable, dualidad de sonidos fuertes y sonidos suaves.
Accelerando-ritardando	Camino de rápido a lento, velocidad cambiante. Enfatizar la velocidad, cuidando que el volumen sea estable.
Rápido-lento	Velocidad estable, dualidad de tiempos rápidos a tiempos lentos.
Sonidos cortos y largos libres	Principio fundamental que sentará las bases para en grados posteriores relacionar con las figuras musicales.

Nota: se presentan los principios de grado 1 que podrían ser adaptados a una experiencia equivalente no auditiva.

Considerando este panorama, los principios del grado 1 expresados en la tabla 2 fueron los que se trabajaron en las clases de los años 2022 y 2023.

Manos a la obra



Imagen 1: estudiantes sintiendo la vibración.

En las primeras sesiones, se experimentó la vibración a través de una membrana de plástico flexible, la cual estaba posicionada encima de un bafle de tamaño mediano. A través de membrana de plástico los estudiantes podían sentir la vibración de frecuencias y canciones.

Las canciones que se seleccionaron fueron *Another One Bites The Dust*, del grupo Queen, y *Take Five*, de David Burbeck, elegidas por sus ostinatos rítmicos marcados, los cuales son fácilmente perceptibles por medio del estímulo háptico. Por último, se presentó la canción *Beneath the Brine*, de Family Crest, que presenta secciones contrastadas y que no se expresan por medio de patrones rítmicos, como las canciones anteriores, sino por diferencias de textura, de masa sonora, que se pueden detectar por el tacto sin ninguna dificultad.

Con esta actividad se introdujo al reconocimiento de la vibración por medios hápticos, elemento que será recurrente en la planeación de las clases venideras. De ese modo, se permitirá despertar una sensibilidad sobre las sensaciones que evocan diversos instrumentos y materiales.

Luego, se llevaron instrumentos de madera que permitiesen sentir la vibración directamente en el cuerpo, como la guitarra acústica y la viola. Con el fin de comprender que la vibración es un fenómeno que se propaga en el tiempo, los estudiantes tenían el control para accionar o parar la vibración. A través de este ejercicio, los estudiantes pudieron experimentar cómo tiempo después de haber pulsado o frotado las cuerdas el cuerpo del instrumento seguía agitado. Adicionalmente, pudieron concluir que, a mayor fuerza ejercida en las cuerdas, mayor era la percepción háptica de la vibración.

En la última actividad de este primer bloque de exploración háptica del fenómeno vibratorio, se posicionaron en la primera parte de la clase dos tambores, y en la segunda un cununo y un redoblante en los extremos laterales de una mesa plástica. En medio de los instrumentos, se colocaron seis vasos transparentes que contenían agua tinturada con anilina de colores rojo y azul. El objetivo de la actividad era comprender que la vibración afecta al elemento que vibra y a los elementos circundantes a este.



Imagen 2: estudiante viendo la relación del golpe y el movimiento del agua.

Durante el primer semestre del año 2022 se realizaron actividades de esta índole, que tenían como objetivo explorar el fenómeno vibrotáctil y su percepción desde el tacto y lo visual. Se pudo observar que para muchos estudiantes esto era fascinante, lo cual despertó su interés por participar.

Después de esta introducción al mundo vibrotáctil, se comenzaron a abordar principios concretos del grado 1. Para lograr su comprensión, se trabajó con instrumentos de percusión alternando los apoyos hápticos y visuales que fueron los siguientes: membranas de plástico, papeles, chipote de plástico²¹. Para la asociación visual se utilizaron pinturas, mientras que para los principios de corto-largo y ritmos rápidos se usaron paletas y papeles, con el fin de sentir los impulsos que se hacen en la mesa o tambores y poder verlos graficados.

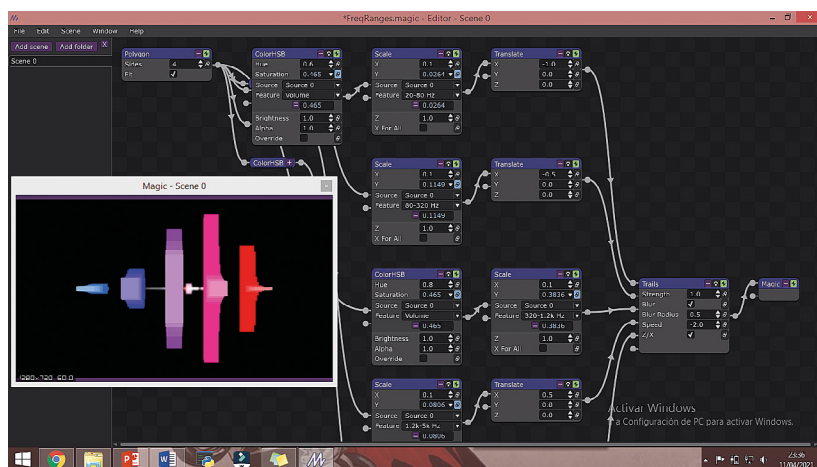


Imagen 3: programación rango dinámico.

La utilización de este recurso digital facilitó la exploración y comprensión de principios que no son fácilmente perceptibles a través del tacto, en particular el principio de corto-largo, ya que la vibra-

²¹ Instrumento de cuerpo de plástico que asemeja la forma de un martillo, y en los laterales tiene un plástico suave que cuando se golpea contra una superficie suave emite un sonido chillón.

ción suele extinguirse rápidamente en los instrumentos aun cuando el sonido persiste. Ver la representación de esta vibración expresada visualmente posibilitó la comprensión de este evento, para poder luego llevarla a gestos corporales. Así, se comenzaron a instaurar otros elementos fundamentales de la interpretación musical como el tempo y los acentos periódicos.

Durante los meses finales del 2022, se afianzaron estas experiencias llevándolas a la interpretación instrumental. Se usaron tambores, cununo, marimba, panderetas y guasá, pues estaban a disposición en el colegio. Se trabajó sobre ejercicios de exploración instrumental, para luego establecer gestos a manera de guía que facilitarían la comprensión grupal sobre ciertas indicaciones. De esa manera, por ejemplo, la persona que está al frente del grupo indica velocidad haciendo gestos con sus manos y brazos; indica volumen bajando las dos manos o subiéndolas para mostrar una interpretación suave o fuerte (piano o forte); y, finalmente, para parar se levantan las dos manos con las palmas hacia el frente.

Estas indicaciones —que pertenecen al mundo de la interpretación musical y son tomadas de referentes de dirección orquestal; no son señas ni gestos de la LSC y tampoco son indicaciones en español— han facilitado la comunicación a todos los estudiantes en el contexto de las clases, pues son bastante fáciles de asimilar. Esto permite que los estudiantes que vienen de procesos de desescolarización, privación de la lengua o presentan condiciones de discapacidad cognitiva que dificulte su adquisición de la lengua de señas logren interactuar con sus compañeros, dándose a entender y logrando guiar actividades de interpretación instrumental colectiva.

Durante el año 2023, se retomaron las actividades de interpretación instrumental en percusión haciendo uso de los principios rítmicos Willems. Se buscó ampliar la información que se podría abarcar en simultáneo, vinculando dos principios al mismo tiempo. Asimismo, se dio información de diversas índoles, como la velocidad, el volumen, la alternancia de instrumentos, etc., para expandir las posibilidades de interpretación y tímbrica que se podrían tener en simultáneo.



Imagen 4: estudiante aplicando los códigos visogestuales para dirigir a sus compañeros.

En la primera mitad del año, se reforzaron estos códigos visuales que permitían un encuentro comunicativo entre los estudiantes, afianzando, además, habilidades de atención, trabajo en equipo y empatía.

También se trajeron instrumentos de percusión diferentes a los que se encuentran en la institución para experimentar esa exploración háptica haciendo uso de diversas herramientas. Uno de los que más gustó a los estudiantes fue un tambor cuyo cuerpo es de un cartón duro y solo tiene la tapa superior sobre la que reposa el parche que se toca, dejando la parte inferior hueca. La constitución de este instrumento permitió una exploración única, llevando a los estudiantes a introducirse dentro del tambor para sentir su vibración.

Una vez que se experimentó la vibración del instrumento, se lo prestó para que los estudiantes pudieran tocarlo. Como propuesta propia, los estudiantes comenzaron a reposarlo de forma horizontal en el piso y tocaron el parche mientras otros se introducían al tambor para sentir la vibración directamente.



Imagen 5: estudiante sintiendo la vibración de un bombo que tiene el parche superior, y en la parte inferior no cuenta con tapa.

Durante este primer semestre, se abordó también la canción *La luna*, de la cantautora María Elena Fleitas, que se tradujo a la LSC, logrando expresar por medio de esta lengua el principio rítmico de rápido-lento. Este ejercicio resultó ser muy provechoso para comprender la diferencia entre gestos largos y aquellos que son rápidos.

Finalmente, durante el segundo semestre del año, se hizo una revisión de todas las herramientas empleadas, así como un repaso de los códigos visuales que se habían implementado y de los principios rítmicos que se habían trabajado hasta ese momento. De esa manera, se recolectó la información trabajada a través de conjuntos de percusión pequeños entre los estudiantes, y cada uno de ellos participó en la actividad de dirigir a sus compañeros.

Así, se analizó a quienes se les dificultaba en cierta medida dar a entender sus intenciones musicales a partir de sus gestos y quienes tendían a no seguir a sus compañeros por favorecer la exploración libre en todos los momentos de la clase. A partir de este análisis se presentaron actividades que ayudaron a reforzar el trabajo colectivo y la atención grupal, como ejercicios que involucrasen los principios trabajados reforzándolos con el gesto corporal.

Finalmente, en la última semana de trabajo del año 2023, se realizó una actividad en el Instituto Departamental de Bellas Artes, en conjunto con los laboratorios de inclusión, en la que los estudiantes vivieron la experiencia de interactuar con músicos profesionales y estudiantes de música del conservatorio Antonio María Valencia de dicha institución, así como personas oyentes que hacían parte del laboratorio de percusión Corposeñas. De esta actividad se puede concluir que la hipótesis inicial que dio origen a la presente investigación es factible: la música puede operar como una herramienta de comunicación que sirva como puente entre las personas sordas que hacen uso de la lengua de señas colombiana y las personas oyentes que usan lenguas orales, ofreciendo una oportunidad de encuentro comunicativo que favorezca a los espacios de inclusión.



Imagen 6: estudiante haciendo uso de los códigos visogestuales.



Imagen 7: estudiantes interpretando bombos, cununos y congas.

Esta primera experiencia de enseñanza-aprendizaje orientado a personas con discapacidad auditiva ha resultado ser exitosa, siendo el primer espacio de clases musicales guiado totalmente en LSC. Allí, además de una categorización de la información musical, se ha tenido en consideración el contexto global de la comunidad sorda, sus necesidades y medios de adquisición de la información. De igual manera, este espacio tiene la potencialidad de aportar a la formación de la primera generación de músicos sordos en Colombia, quienes podrán contribuir desde su experiencia sensorial única a los estudios e interpretación de esta área.

Conclusiones parciales

Con la organización adecuada de información musical y una selección de apoyos hápticos y visuales, los cuales podrían ser de naturaleza análoga o digital, sería posible crear una propuesta metodológica que permita la gestación de un proceso de enseñanza-aprendizaje de

la música orientado a niños, niñas y adolescentes con discapacidad auditiva. Esta propuesta podría realizarse presentando una guía metodológica que desde su planeación tenga en consideración el contexto de la comunidad sorda de la ciudad, la naturaleza del centro en el que se realizará y las necesidades del alumnado.

De ese modo, al permitir una experiencia sensorial que favorezca el descubrimiento de los fenómenos vibrotáctiles por medio de una correcta selección de instrumentos e insumos, para luego presentar la información musical que, al estar disgregada, se considera que facilita el reconocimiento cada principio de forma individual — lo que favorece que se pueda expresar esta información con herramientas de naturaleza háptica y visual—, se logra su comprensión a través de percepciones no auditivas.

Esta consecución de pasos daría paso a la creación de una guía lógica que fomentaría la constitución de una metodología para la enseñanza musical desde perspectivas no auditivas orientadas a contextos de diversidad. Así, se expresan herramientas, utensilios, etc.

Finalmente, tanto esta guía como el espacio serían un aporte para la consolidación de espacios de enseñanza-aprendizaje artísticos y musicales en la ciudad de Santiago de Cali para la diversificación de las propuestas metodológicas generales de la enseñanza musical. Con la consolidación de este espacio al interior de la institución María Nuria Sacasas se podría contribuir al acceso que tienen los estudiantes de la institución a bienes culturales musicales y artísticos que forman parte de la experiencia de los oyentes, logrando una propuesta artística inclusiva y social para el desarrollo global de los estudiantes y potenciando competencias comunicativas, democráticas y cívicas.

Bibliografía

- Adorno, Rolena «El sujeto colonial y la construcción cultural de la alteridad». *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana* 14, n.º 28 (1988): 55-68.
- Cripps, Jody y Ely Lyonblum. «Signed Music and the Deaf Community». En *Culture, Deafness & Music: Disability Studies and a Path to Social Justice*. Sense Publishers, 2016.
- Dulic, Alexandra y Keith Hammel. «Visual Music Instrument». *International Journal of Arts and Technology* 22, n.º 2 (2009). DOI: 10.1504/IJART.2009.024055.
- Gunther, Erick, Glorianna Davenport y Sile O'Modhrain. «Cutaneous Grooves: Composing for the Sense Of Touch». *Journal of New Music Research* 32, n.º 4 (2003): 369-381.
- Hurtado Tarazona, Adriana. «Entre la integración y la diferenciación—la lucha por la reivindicación de los sordos como comunidad lingüística en Colombia». Tesis de grado, Universidad de los Andes, Bogotá, 2003. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bits-treams/b67c480d-3ee9-41b2-90d6-47f26cad5bc/content>.
- Landaburu, Jon «Las lenguas indígenas de Colombia: presentación y estado del arte». *Amerindia* 29, n.º 30 (2004): 3-22.
- «Ley 324 de 1996». Función Pública. Acceso en marzo de 2024. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=349>.
- «Ley 982 de 2005». Función Pública. Acceso en abril de 2024. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=17283#0>.
- Lissi, María Rosa, Kristina Svartholm y Maribel González. «El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita». *Estudios Pedagógicos (Valdivia)* 38, n.º 2 (2012): 299-320.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. «Altablero: El periódico de un país que educa y se educa. Educación para todos». Ministerio de Educación. Abril de 2023. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>.

- Morán Martínez, María Concepción. «Psicología y Música: Inteligencia musical y desarrollo estético». *Revista Digital Universitaria UNAM* 10, n.º 11 (2009).
- Nanayakkara, Suranga, Lonce Wyse y Elizabeth Taylor. «The Haptic Chair as a Speech Training Aid for the Deaf». En *Proceedings of the 24th Australian Computer-Human Interaction Conference*, 405-410. 2009.
- Otero Caicedo, Liliana. «La música que des-cubre el silencio: Pedagogías decoloniales para la educación musical de personas sordas». *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte* 16, n.º 29 (2021): 118-127.
- Oviedo, Alejandro. «La cultura sorda. Notas para abordar un concepto emergente». En *Actas del III Congreso Internacional Salud Mental y Sordera*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2013.
- «Septiembre, mes de las personas sordas, agenda de eventos». Colombia Aprende. Marzo de 2022. <https://www.colombiaprende.edu.co/agenda/actualidad/construyendo-comunidades-inclusivas-para-todos-insor-2022>.
- Suárez Monsalve, Luisa Fernanda, Neffer Marcela Rivas Rentería y Edgar Fernando Caballero Hernández. «Comunidad sorda: aproximación a su cultura en el área metropolitana». *Inclusión y Desarrollo* 8, n.º 2 (2021): 54-64.
- Turchet, Luca, Travis West y Marcelo Wanderley. «Touching the Audience: Musical Haptic Wearables for Augmented and Participatory Live Music Performances». *Personal and Ubiquitous Computing* 25 (2021): 749-769.
- Valencia Mendoza, Gloria. «Corpus Teórico-Edgar Willems». (*Pensamiento*), (*Palabra*) y *Obra* 13 (2015): 6-19.
- . «El legado de Edgar Willems a la educación musical de hoy. Herencia de Edgar Willems, pedagogo del siglo XX, a la pedagogía musical del siglo XXI». *Ricercare* 4 (2015): 46-52.
- Willems, Edgar. *Psychological Foundations of Musical Education*. BYU Creative Works, 2012.
- Willems, Edgar y Jaques Chapuis *Educación Musical Willems*. 1994.



VÍCTOR PINCHÃO
Entrostración
Monotipias

YESIKA DAZA
Maraña
Dibujo

DANILO ESTACIO / Tormentos / Dibujo

Congreso Manglar 2023: investigación artística.

Enrostración

Jhon Felipe Benavides Narváez

Universidad de Nariño (Pasto, Colombia)

jhonfelipebenavides@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8685-0257>

«El rostro lo tenías —no podía apartar la vista de esa
torturante singularidad— empolvado, y además de modo
más que ostensible, con torpeza, mal, probablemente también
hacía calor y por eso con los polvos se habían formado dibujos
completos en tus mejillas, todavía la s estoy viendo delante de mí».

FRANZ KAFKA A MILENA¹

«El rostro, aún cosa entre cosas, perfora la forma que,
sin embargo, lo delimita. Lo que quiere decir concretamente:
el rostro me habla y por ello me invita a una relación sin parale-
lo con un poder que se ejerce, ya sea gozo o conocimiento».

EMMANUEL LEVINAS²

RESUMEN

Enrostración es una línea de investigación del grupo de investigación-creación (semillero) Dibujo por Venir del Departamento de Artes Visuales de la Universidad de Nariño (Colombia), y fue a la vez una exposición artística en la ciudad de Manizales en el 2019. Las principales derivas pedagógicas de ese proceso, y su relación con otros procesos investigativos, educativos y filosóficos, son apuntes que en este trabajo deben entenderse como una panorámica conceptual y personal. Es de-

¹ Franz Kafka, *Cartas a Milena* (Titivillus, 1952), 367.

² Emmanuel Levinas, *Totalidad e infinito* (Sígueme Editores, 1987), 212.

cir, son una serie de reflexiones frente al dibujo y sus derivas pedagógicas dadas desde la experiencia como dibujante e integrante del semillero, o sea, fragmentos de mi experiencia docente. Con autores como Levinas, Derrida, Gert Biesta, Nancy, Lyotard, Madroñero, etc., se hace un acompañamiento conceptual en un diálogo con la obra, el proceso investigativo y la escritura de los estudiantes del programa de Artes Visuales y del semillero. Todo esto se condensa como consideraciones estéticas frente al dibujante y al rostro en el dibujo, como una fragmentación afín a lo que la experiencia sugiere en su práctica.

Palabras clave: Enrostración, semillero de investigación-creación, dibujante, rostro, enseñanza del dibujo.

ABSTRACT

Enrostración is a line of research by the research-creation group (research incubator) Dibujo por Venir of the Visual Arts Department of the University of Nariño (Colombia) and was also an art exhibition in Manizales in 2019. The main pedagogical drifts of that process, and its relationship with other investigative, educational, and philosophical processes, are notes that must be understood as a conceptual and personal overview in this paper. They are a series of reflections on drawing and its pedagogical drifts from experience as a draftsman and member of the research incubator, that is, fragments of my teaching experience. With authors such as Levinas, Derrida, Gert Biesta, Nancy, Lyotard, Madroñero, etc., a conceptual accompaniment is made in a dialogue with the work, the investigative process, and the writing of the students of the Visual Arts program and the incubator. All this is condensed as aesthetic considerations concerning the draftsman and the face in the drawing, as a fragmentation akin to what experience suggests in their practice.

Keywords: Enrostración, research-creation incubator, cartoonist, face, drawing teaching.

Introducción

Enrostración es una línea heurística del grupo de investigación semillero Dibujo por Venir del Departamento de Artes Visuales de la Universidad de Nariño (Colombia). Este semillero pretende problematizar las identidades inamovibles de la enseñanza del dibujo: empresa estética de control que se ejerce desde figuras identitarias dentro de la academia. La búsqueda de lo idéntico se afianza dentro de una facultad de artes ubicada al suroccidente de Colombia constantemente a partir de roles pedagógicos establecidos y por una serie de tecnologías y dispositivos de poder que controlan lo diverso.

Por eso en el semillero se cuestionan las prácticas artísticas y de enseñanza del dibujo en los talleres. Entre ellas está el concepto de buen dibujante, juicio que solamente valora a quien tiene la habilidad de copiar figurativamente; se trata de una estética del buen gusto que promueven los docentes. Esta práctica impone perspectivas inamovibles como los ejercicios que usan modelos —cuando son personas se las deshumaniza como figuras de yeso— y generalmente se acostumbran a emplear técnicas, posturas o materiales convencionales. Para quienes piensan en las múltiples posibilidades del dibujo se vuelve una experiencia negativa, pues solamente se valoran a los estudiantes que siguen las instrucciones y procedimientos señalados por el docente. Este concepto está naturalizado en docentes y estudiantes.

En el semillero, al recurrir a laboratorios de creación, los dibujos, los ejercicios de experimentación y las clínicas de artes son dispositivos que cuestionan los procesos educativos e investigativos de las artes visuales. Como espacios de exhibición del proceso del semillero están una serie de curadurías, trabajos de grado de sus integrantes y exhibiciones en otras ciudades del país. Al encontrarse en otros espacios, las obras se desnudan, fragilizan y reconstituyen. A su vez, se cuestiona esta imposición de universidad provinciana que replica, a destiempo, supuestas innovaciones técnicas y discursivas pero que, al mismo tiempo, acondiciona el trabajo de los estudiantes a valoraciones restringidas por lo local.

El objetivo de este trabajo es presentar un recorrido teórico de autores que descolocan el sentido del dibujo, de la forma de encastrarlo y de sus lógicas educativas, como una base argumentativa de los ejemplos prácticos que se analizan desde el trabajo del semillero y la exposición en Manizales del 2019. Se entiende que ese diálogo comparativo de los teóricos y dibujantes de la *enrostración* terminen cuestionando las formas de hacer y entender las posibilidades de dibujo como fenómeno de aprendizaje.

Derivas pedagógicas del dibujo

En la Universidad de Nariño, al suroccidente de Colombia, aún se sustenta la producción académica bajo los formatos investigativos pese a la apertura dada por la investigación-creación. Se insiste en resultados y no en procesos. Se consideran a la teoría, práctica e investigación como ínsulas. Para abrir aquello, fue necesario tener la discusión del dibujo dentro del semillero Dibujo por Venir del Departamento de Artes Visuales. Una de los principales cuestionamientos fue la dificultad de pensar en la mirada en una academia que no reflexiona sobre qué tanto de su producción artística tiene de claustro disciplinar.

Al pensar en las derivas pedagógicas de la experiencia, el dibujante pone en cuestión su propia práctica artística y el claustro disciplinar. El dibujo no es el final de un encuentro, es parte de un diálogo establecido con otros que están en constante desplazamiento. El proyecto Des-habitar (2018), del codirector Jorge White, propuesto como parte del proceso del semillero, se dio gracias a diversos encuentros con jóvenes de Obonuco. En este corregimiento del municipio de Pasto (capital del departamento de Nariño) se entremezcla lo campesino con un urbanismo impuesto; es un territorio que tiene diversos problemas sociales y económicos. Los jóvenes reflejan esta situación. Hacen de la violencia una forma de comunicación con el otro. Es un proceso de investigación de varios años de White que tiene en su obra lo dialogado en esos encuentros. Aunque existe la materialidad exigente del maestro, no se limita a ello. No finaliza

en producción artística, sino que resuena en otros encuentros. El Movimiento Ambiental Bio-reciclar Comuna 8, liderado por los integrantes del semillero Duvin Caez y Javier Burgos, se da gracias a la apertura del proyecto con jóvenes del corregimiento que se volvieron parte activa del territorio.

En principio, Obonuco fue un territorio de ejercicio etnográfico. Empero, el encuentro convirtió el verbo «dibujar» en «esbozar», ya sea un argumento, una idea, o un planteamiento político o discursivo. A la vez, se comprende que el inacabamiento de la obra permite el diálogo. Es un pretexto para poner en crisis el concepto de dibujo dentro del Departamento de Artes Visuales. Leamos lo que afirma el Plan Educativo del Programa (PEP) de Artes Visuales acerca de lo bidimensional:

Son fundamentos de lenguaje visual orientados a su aplicación en medios expresivos de carácter bidimensional. Consisten en la vinculación del manejo técnico de soportes y medios correspondientes a los ámbitos del dibujo, la pintura, el grabado y la fotografía con las necesidades expresivas y creativas de los estudiantes.³

Por un lado, dibujo, pintura, grabado y fotografía están inconexos. Los linderos son tan infranqueables que se disciplinan. Por otro lado, son basamento de lo que se considera bidimensional como reducto que inscribe la creación a un plano espacial y de un manejo exclusivamente técnico y expresivo.

En oposición a este cerco disciplinario, el dibujo de White hace posible la gestualidad de la presencia. Tan así que se pueden ver los movimientos de la mano de uno de los personajes al rapear frente a un público (véase el personaje central de la imagen 1). Como sucede con el dibujante experimental, no se trata de representar al otro como personaje, sino hacerlos presentes. Y a la vez, es un trazo hecho de muchos cuerpos y muchas trazas. Es decir, su proceso de investigación/creación y la obra hace confluír la escritura, el arte, la

³ Departamento de Artes Visuales, *Programa Educativo del Programa PEP* (Universidad de Nariño, 2014), 41.

política y la estética. Se trata de dibujos del desborde, si es que no el desborde mismo, en donde se cuestionan los principios conceptuales y materiales de la academia moderna como poder y dominio. De ese modo, «expresaría la dificultad de representar la alteridad»⁴ como una estética que desplaza su locus de enunciación, pues se difumina su rol de creador y, al hacerlo, disloca su cuerpo como coordinador del semillero, docente y dibujante. Es otro más que se expone.



Imagen 1: obra *Des-habitar*, de Jorge White, parte de la exposición colectiva *Biopolíticas caníbales* del semillero de investigación-creación Dibujo Por Venir del Departamento de Artes Visuales de la Universidad de Nariño (Colombia). Lugar de exhibición: Facultad de Artes, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Del 16 al 21 de agosto de 2018.

Técnica: dibujo sobre papel.

Fuente: semillero de investigación-creación Dibujo Por Venir del Departamento de Artes Visuales de la Universidad de Nariño (Colombia)

A propósito, Bárbara Rose nos describe el concepto de dibujo de Robert Morris, reconocido artista norteamericano pionero del dibujo experimental. A partir de su exposición *El dibujo como pensamiento*, afirma que Morris «ha definido el dibujo de múltiples formas: como una investigación filosófica, una premisa conceptual, un boceto preliminar, un plan de trabajo, un documento de procesos físicos y, en

⁴ Mario Madroño, «Alteridad y Sentido. Tiempo y sentido», *Pensartes* (2008): 40-43.

última instancia, como el medio principal para resolver problemas estéticos»⁵. El dibujo es, ante todo, una investigación que abre la creación a múltiples experiencias y espacios, una estética de la experimentación que no niega la materialidad tan característica de los estudiantes de nuestra academia, pero que cuestiona la tecnificación del dibujo que reduce sus posibilidades a juicios de valor emitidos por el docente.

El dibujo muchas veces sucede fuera de los linderos académicos. El rol de estudiantes y docentes se pone en entredicho a partir de diversos ejercicios: escritura de cartas y manifiestos, cartografías callejeras, etnografías indisciplinadas y, sobre todo, conversaciones. Al hacerlo, quienes dialogan están en una simetría conceptual y vivencial. No hay instructivos, pues implica pensar que la enseñanza del dibujo es a la vez la imposibilidad de reducir los trazos a ser instrumentos educativos, inclusive desde su exhibición en los museos o galerías, y en los planes de estudio de los programas. Los profesores de nuestro Departamento, al asumir que el dibujo es un mero huso (inclusive desde lo que consideran como arte contemporáneo), lo abandonan como si fuese una máquina obsoleta, cuando ha cumplido una etapa de aprendizaje. A esto Lyotard lo relaciona con una nueva *tekné*, en la que el cálculo es imprescindible, como si todo el accionar, tanto el que preside como la reacción, están sistemáticamente calculados de antemano, afín a una sociedad industrial que «calcula» hasta las formas de distribución de su producto.

Las obras producidas por la nueva *tekné* llevan necesariamente, en grados diversos, en sitios diversos de sí mismas, las huellas del hecho de que han sido determinadas por uno(s) *cálculo(s)*, sea en su constitución y/o restitución, sea únicamente en su difusión. Y por “cálculo” no entiendo sólo el que ocupa el tiempo de los ingenieros en informática, sino hasta la contabilidad inevitable de los espacios y tiempos, de todos los tiempos, incluidos los llamados “de trabajo”, empleados en la producción de esas obras y su difusión.⁶

5 Bárbara Rose, «Robert Morris: el dibujo como reflexión», en *Catálogo el dibujo como pensamiento de Robert Morris*. R. Morris, 18–78 (Ivam Institut Valencia D Art Modern, 2011–2012), 18.

6 Jean-François Lyotard, *Lo inhumano. Charlas sobre el tiempo* (Manantial, 1998), 114.

Es evidente que la enseñanza de la academia no contempla sino lo que la restricción mecánica e industrial señala. Esta supuesta eficacia industrial es la que se pretende conseguir con el dibujo en el Departamento de Artes Visuales. Se apoyan siempre en una claridad explicativa en sintonía con la producción y distribución del objeto industrial. La manufactura negada es reemplazada por este terrible cálculo —búsqueda insistente por el resultado— que está por encima del proceso. Los espacios académicos son excesivamente productores y funcionales y pretenden clausurar el acontecimiento⁷. A propósito, Gert Biesta⁸ retoma a Beuys para cuestionar aquello. En su libro *Dejar que el arte, enseñe* nos presenta las formas arquetípicas de enseñanza de las artes:

- 1) demostración como *performatividad* del educador donde exhibe la importancia de lo señalado. En dicha exhibición ya impone formas de representación y relación con quien escucha pasivamente;
- 2) explicación, justificación a lo expuesto y que tiene implicaciones directas en la concepción del tiempo y la creación;
- 3) la imagen como objeto de enseñanza que nos impone la necesidad de indicar imágenes en la educación y sin las cuales no es posible la enseñanza.

7 Derrida afirma: «El acontecimiento es otro nombre para lo que, en lo que llega, no se llega a reducir ni a negar (o solo a negar). Es otro nombre para la experiencia misma que es siempre la experiencia del otro. El acontecimiento no se deja subsumir en ningún concepto, ni siquiera el de ser. El “hay” o el “que haya algo y no más bien nada” compete tal vez a la experiencia del acontecimiento más que a un pensamiento del ser» (Derrida 1998, 18).

Por otro lado, Lyotard acentúa el carácter de interrogación del mismo, inclusive antes que la interrogación suceda. Es así que «el acontecimiento sucede como signo de interrogación “antes” de suceder como interrogación. *Sucede* es más bien, “en primer lugar”, ¿sucede, es, posible? Solo “a continuación” se determina el punto por la interrogación: ¿sucede esto o aquello, es esto o aquello, es posible esto o aquello?» (1998, 96). En tal caso, el acontecimiento es irreductible e irrepresentable, de ahí que el dibujo de los integrantes del semillero cada tanto lo permite gracias a la apertura dada desde su experiencia lineal. Es por eso que la obra a la vez expone su nacimiento, su propia nacencia en un sentido histórico, en tanto, como afirma Blanchot, «la obra es historia, es un acontecimiento, el acontecimiento mismo de la historia y esto ocurre porque su pretensión más firme es dar toda su fuerza a la palabra comienzo» (Blanchot 1992, 216).

El dibujo es siempre comienzo, que sucede pronunciando su nacencia inclusive sugestivamente dando a entender que nunca deja de nacer y lo hace inclusive en la aparición en detalles de la obra. El acontecimiento no es la línea, es posible por lo lineal.

8 Gert Biesta, *Letting Art Teach* (ArtEZ Press; University of the Arts, 2017), 43–44.

Beuys, con su *performance* *Cómo explicar imágenes a una liebre muerta* (1965), cuestiona y pervierte estas figuras arquetípicas. Por un lado, no existe ni objeto ni sujeto de la educación, ya que la liebre muerta se opone a todo el discurso educativo de lo en vivo. Por otro lado, sobreexpone la imagen como única manera de abordar la enseñanza del arte. Y la ironiza. Es así como las preguntas educativas del cómo y por qué son disipadas gracias a esta comparecencia⁹ ante el otro. Así ese otro sea el animal muerto o un espectador por venir. La liebre rompe con la figura antropocéntrica de la enseñanza y a la vez cuestiona la visibilidad de la *performatividad* educativa (pues no es posible responder ante el qué ver de Beuys). Con lo anterior, de la mano de Beuys, Biesta cuestiona la economía productiva de la educación afincada en elementos impuestos como métodos y procedimientos. Madroñero lo explica así:

Exceder la economía de la producción de conocimiento, conllevar una economía diferencial en el contexto educativo, que afecta la noción de “resultados de aprendizaje”, particularidad por la que la educación artística, oscila entre la excesiva valoración de la creatividad, o su neutralización a través de la regulación que implica la lúdica, reducida al entretenimiento motivacional que racionaliza el juego a través de la recreación.¹⁰

9 Comparecencia entendida como la acción de estar frente a una figura de autoridad y que es imprescindible en la educación artística. No como se entienden en los juicios de lo divino sobre los hombres en el Antiguo Testamento y que tiene su figura prominente en el derecho occidental. Afín a lo que los griegos consideraban la autoridad como *exousia* (ἐξουσία), algo que produce el crecimiento. En ese sentido, comparecer es parte sustancial de la educación, no porque existan figuras de autoridad impuestas legalmente por las instituciones educativas, sino porque estamos ante personas (humanas o no humanas) que nos ayudan a crecer. Los estudiantes son figuras de autoridad en el sentido griego. Por eso, las interacciones del semillero procuran la simetría al valorar la interacción entre todos afín a una comunidad excesivamente abierta a diversos seres y experiencias.

10 Mario Madroñero, «La dimensión epistémica de las experiencias estéticas. Notas para una metodología de investigación-creación en las artes y en la educación» (III Conferencia internacional «La investigación educativa en un mundo en constante transformación», Asociación Ecuatoriana para el Fomento de la Investigación Educativa, Cuenca, Ecuador, 20-25 de noviembre de 2019), 4.

Prácticas de entretenimiento emocional o de valoración excesiva de la creatividad se vienen dando por décadas en el Departamento de Artes Visuales. Las causas pueden ser varias. Se cree que un departamento o facultad de Artes tienen el derecho exclusivo de la creación y lo subjetivo. Así lo expone la estudiante Nathaly Hernández Botina:

Los ejercicios de creación, en ese sentido, lejos de ser procesos especializados que se generan en contextos específicos —la ciencia como creadora de conocimiento práctico y las artes como creadoras de sensibilidades— se constituyen en procesos orgánicos a la posibilidad humana, que ocurren de forma continua, en todas las dimensiones vitales en las que se desarrolla la existencia de la corporalidad.¹¹

Hernández Botina da a entender que la creación hace parte de todos. Disciplinarla es también cerrar campo exploratorio a otros modos de ver y singularizar lo creativo. El encierro disciplinar y epistémico del dibujo se da por prácticas académicas de docentes y estudiantes que niegan las intersecciones y disensos con otras artes más disimiles, heterodoxas e inasibles. Disciplinar la creación convierte lo artístico en pasividad.

Todo lo anterior conduce a sobrevalorar la creación y darla por hecho en el Departamento de Artes Visuales y la Facultad de Artes. En ese sentido, refiero a Agamben, quien antepone la palabra poética a la de creación y derivados, y pone en cuestión la creación artística, pues está determinada por el paradigma de la creación divina. De ahí su uso y abuso por parte de artistas y arquitectos. Agamben prefiere el término «poética», ya que se trata de *poíein* (producción). Esta interpelación al término implica entender la *dynamis* que Aristóteles reconoce en lo poético, es decir, la potencia. En un sentido pedagógico, es reconocer su existencia en la producción artística. Se reconoce la posibilidad de una potencia del *no tal cual* como una suspensión del acto. Ello se traduce en negatividad de la creación que hace parte de lo poético.

11 Nathaly Hernández Botina, «Autobiografía y acto creativo: El ejercicio de creación como proceso de exploración» (trabajo como opción de grado, Artes Visuales, Universidad de Nariño, 2021), 4.

[Se trata de] una inoperosidad interna, por así decirlo, a la operación misma, de una praxis sui géneris que, en la obra, expone y contempla ante todo la potencia, una potencia que no precede a la obra, sino que la acompaña y la hace vivir y abre en posibilidades.¹²

Un semillero de investigación en dibujo ofrece las posibilidades para hacer de la experiencia una vivencia en potencia. Puede hacer aparecer y acontecer la obra, pero invierte el orden industrial de producción al no colocar al final del proceso pedagógico la obra como resultado.

Enrostración y poética de la enseñanza del dibujo

Enrostración es el título de la exposición del semillero de investigación-creación Dibujo por Venir del Departamento de Artes Visuales de la Universidad de Nariño en la Pinacoteca del Palacio de Bellas Artes de la Universidad de Caldas. Se debe entender que no solo es el producto visible de un proceso presentado en el 2019, sino la perspectiva de los integrantes en relación con el rostro. Es decir, el dibujo es *rostrum* como protuberancia de animalidad que se expone gracias a la apertura al otro.

La obra es vivencia al interior del semillero, y a la vez desenfoca el reconocimiento figurativo del personaje. Ya no hay ilusión de dominio sobre lo llamado ajeno, ni siquiera bajo la representación. La obra es vestigio, o sea, huella y planta de pie a la vez. La pedagogía está dada por un espaciamento, dando paso al presente renovado de la obra. Asimismo, el semillero también es una forma de exponerse al cuerpo, palabra y mirada de los otros. Es una pedagogía que se exhibe como una ética del mirar y su improbable representación, inclusive si es una figuración de lo visible: la mirada de un espectador.

El semillero es un mundo vestigial de trazos. No se abstrae ni se ensimisma, se abre a la experiencia —con todo su cuerpo— del rostro. Por ejemplo, un observador puede dar por hecho que frente

¹² Giorgio Agamben, *Creación y anarquía. La obra en la época de la religión capitalista* (Adriana Hidalgo Editora, 2017), 45.

a él hay un retrato, pero en realidad lo que está (re)presentado es la investigación-creación como un *vestigium*. De ese modo, ese dibujo hace que se replanteen preguntas acerca de la educación de las artes, además de alterar las taxonomías educativas que pretenden clasificar, o reducen las relaciones y reflexiones de un proceso artístico a estrategias metodológicas y técnicas. Así, las obras cuestionan la cotidianeidad y las formas simbólicas de violencia donde el rostro es negado por estrategias de representación.

En el libro *Memorias de ciego. Del autorretrato y otras ruinas*¹³, Derrida comprende el re-trazo del dibujo como ceguera, donde la mirada es representada en diversas naturalezas. Al proponer un texto curatorial de sendos dibujos de ciegos en el museo Louvre, hace un paralelo entre el ciego y el dibujante. Interesante apreciación que establece una perspectiva sobre la invisibilidad y su representación. Pese a la precipitación de la imagen sobre el escenario del formato, Jacques Derrida sugiere que la acción del dibujo es una anticipación más que una precipitación. Se relaciona más con la mano del ciego que se extiende para no caerse.

[...] esta labor de la mano, se precipita, se apresura en lugar de la cabeza, para preceder a prevenir y proteger. Una salvaguarda. La anticipación se adelanta a la precipitación, es un avance, tiene el espacio propicio para el tacto, el contacto o la aprehensión: un ciego explora tanteando el área que debe reconocer. Y lo que apre(h)ende es el temor de haber cruzado una línea mortal hacia el precipicio, hacia la caída. Tiene la mano desnuda o armada (de la uña, el bastón o el lápiz).¹⁴

Teniendo presente que, además, asigna la responsabilidad al dibujante como al ciego de ser *archivistas de la visibilidad*¹⁵, es necesario este ejercicio manual, pues al igual que el ciego, el dibujante extiende la mano para evitar precipitarse al abismo o para luego —y considerando la relación con su cabeza— ponerse de pie nuevamente.

¹³ Jacques Derrida, *Memorias de ciego. Del autorretrato y otras ruinas* (Universidad de los Andes, 2018).

¹⁴ Derrida, *Memorias de ciego...*, 12.

¹⁵ Derrida, *Memorias de ciego...*, 25.

La anticipación del dibujo lo convierte en insoportable para el formato y el soporte, porque en el fondo la espacialidad tiende a la gravedad. No obstante, por su manejo —casi siempre mirando hacia abajo y no de frente como le sucede a la pintura— es inseparable del formato, de lo que está debajo. La separación del formato permite sendos cuestionamientos a su abordaje. Y, precisamente en esta dramaturgia frente al deseo de no separación, es a lo que se llama obra; dependencia de los afectos dados por lo hipostático y, a la vez, negación. Las fronteras disciplinares se levantan para dar paso a este drama de y frente a lo obrado. Derrida lo llama dramaturgia de la obra, y cuyo escenario lo describe así:

Lo que quiero subrayar ahora es lo que llamaba la dramaturgia de la obra, la dramaturgia del ergon, el drama que atormenta y actúa, el drama que opera en la obra (es lo que significa dramaturgia, la urgía señala el trabajo, la energía del ergon y la operación de la obra), la dramaturgia que opera directamente en la obra misma, en el opus mismo, en la operación misma del opus, en su producción misma originaria, a saber, la paradoja de un pliegue que lo complica todo en la estructura de lo único. Y es que, como es bien sabido, no todo lo que es única se valora, desea, fetichiza, sacraliza como tal simplemente porque es único; no todo lo que es único es considerado raro. Lo que nos afecta, en eso único que consideramos una obra, lo que se inviste de sacralidad y de plusvalía, es justamente lo que viene permitido por el debajo del soporte, a saber, una emancipación, un desprenderse de la obra que subsiste fuera de nosotros, subsistencia garantizada por cierta sustancialidad autónoma que le permite desprenderse de nosotros, que puede desprenderse de nosotros, separarse de nosotros, sobrevivir a nuestra ausencia y a nuestra muerte. O dicho de otra manera, ahí donde el debajo subyectiliano, ahí donde el soporte parece implicar la inseparabilidad de todos los cuerpos (la inseparabilidad entre el cuerpo del soporte y el cuerpo de lo que el soporte soporta, la inseparabilidad también en el cuerpo a cuerpo entre el artista y la obra, la inseparabilidad entre el admirador, el amante, el amateur o el coleccionista que quiere conservar y no separarse de la obra).¹⁶

16 Jacques Derrida, <<“Debajo” de la pintura, de la escritura y del dibujo>>, en *Artes de lo visible* (1979–2004), Jacques Derrida, 130–137 (Eliago Editores, 2013), 135.

Se trata de una inseparabilidad que se hace obra, pero que no solo termina en ella, sino en los afectos en el cuerpo mismo del dibujante. No es cuestión de campo expandido tan difundido en las academias artísticas. Hay que entender la negatividad del soporte tal cual la aborda Artaud con el mote de *subjectil*.¹⁷ En este sentido también pone en crisis la organización del arte a partir de la hipóstasis, sea por la clásica relación con el soporte o como un lanzamiento sobre una superficie. El dibujo se *conjura*, inclusive en forma de *subjectil*. Sus malos diseños —como Artaud llama a sus trazos— tienen la intención de desbordar estos límites. Esta operación quirúrgica abre el formato como última instancia de los soportes y de violencias para permitir que el dibujo aflore.

No es un lanzamiento. El dibujante, como lo sugiere Derrida, tiene la cautela del ciego. Tampoco es un asunto de objetos y sujetos, sino de la aparición sugestiva de lo que podría llamarse obra. Pero esta producción —diversas poéticas de los integrantes del semillero— es una saturación de sentidos dados por el dibujante. Se podría entender esto como *fenómeno saturado*, que Jean-Luc Marion expresa de la siguiente forma:

[...] la cuestión del fenómeno saturado porta precisamente y únicamente sobre la posibilidad de que algunos fenómenos no se manifiesten en el modo de los objetos, y sin embargo se manifiesten perfectamente; y toda la dificultad no consiste precisamente más que en describir lo que eventualmente se manifiesta sin que por ello lo podamos constituir (o sintetizar) como un objeto (median-
te un concepto o una intencionalidad adecuada a su intuición).¹⁸

Este fenómeno saturado se manifiesta a partir de la banalidad. Su posibilidad de descripción en una academia de artes no niega la obra, la desplaza. No es el final de los procesos académicos ni tampoco existe una sola y preclara manifestación fenoménica a partir del resultado como imagen. Tampoco se desconoce la selección o no de materialidades para soportar el trazo. La banalidad de esta satura-

17 Jacques Derrida, «Forcenar al subjectil», en *Antonin Artaud-Dessins et Portrait*, edición de Jacques Derrida y Paule Thevenin, 55-108 (Gallimard, 1986), 1-38.

18 Jean-Luc Marion, «La banalidad de la saturación», en *Siendo dado: ensayo para una fenomenología de la donación*, Jean-Luc Marion (Síntesis, 2008), 3.

ción está en la insistencia por dibujar o dejarse atravesar por la línea, en ser afectado por esta inclusive en la posibilidad de su abandono y la negatividad en potencia de la obra. El dibujo es un fallo, un error, un objeto de más en el soporte y un pensamiento fallido. Siempre un boceto por más elaboración que posea.

Uno de los ejercicios que sugiero cada tanto a los estudiantes es escribir cartas a artistas locales o de la historia del arte occidental. La caligrafía permite poner en contexto sus historias y cartografías frente al otro. Es una tarea que considera al rostro más allá de la fisionomía de la cara. Y que, dado el caso, como lo sugiere el estudiante Juan Basante, es una idea sobre la mirada. En una carta dirigida a Van Gogh (imagen 2) dice: «Tus autorretratos me incitan o me sugieren un efecto de ojo de pez, el cual es utilizado actualmente por cámaras fotográficas. Entro en detalles ya que gracias a ese extraño fenómeno pude hablar contigo en mis sueños»¹⁹. En sus entrañables palabras está la noción de la mirada de Vincent Van Gogh. Es una mirada que se realiza desde un espacio alternado y alterado por la línea. El dibujo da y está en el centro de la mirada, tanto del que está invitado a la exterioridad como la del retrato como tal, sin identificación o una relación que se da desde una imitación monstruosa de la imagen doble.

Al escribir y dibujar se experimenta una apertura. Los ojos no están para asignar la potencia a la mirada y la visión, sino para confirmar la «relación de un cerco con una abertura, de una órbita con un agujero»²⁰. Mi hijo Santiago, cuando era niño, diseñó a un personaje que bautizó Vincent Van Gogtzilla (Imagen 3), cuyo «peor amigo es Dios», según lo afirmaba, y que reúne de manera monstruosa al destructor de ciudades y la cabeza de Van Gogh. Lo importante en dibujo es la mirada del pintor holandés. Ahí, con una fuerza vibrátil, carnosa y discontinua de la línea, la mirada de Van Gogh surge como el centro de focalización y desenfoque del cuerpo. Está diseñada, se hace presente, desviando todo lo que está dibujado en el pequeño papel de cuaderno escolar.

Muy bien me diría años más tarde que «los ojos de Van Gogh por un lado miran, y por otro enloquecen»²¹, teniendo presente lo

19 Juan Basante, «Carta a Van Gogh» (ejercicio realizado en la asignatura Opcional II dirigida por Jhon Benavides. Universidad de Nariño, 2019).

20 Jean-Luc Nancy, *La mirada del retrato* (Buenos Aires: Amorrortu, 2006), 18.

21 Santiago Benavides, conversación personal a comienzos de 2009.

que los ojos producen de este tremendo pintor, igual como sucede en los autorretratos de Van Gogh: la barba, el sombrero, las orejas siguen la ritmicidad voraginosa de los ojos y pupilas del pintor. A razón de una poética infantil que se retira en y por un dibujo, las configuraciones de líneas y palabras, fauces y rayas desestructuran la cuadrícula del soporte escolar.

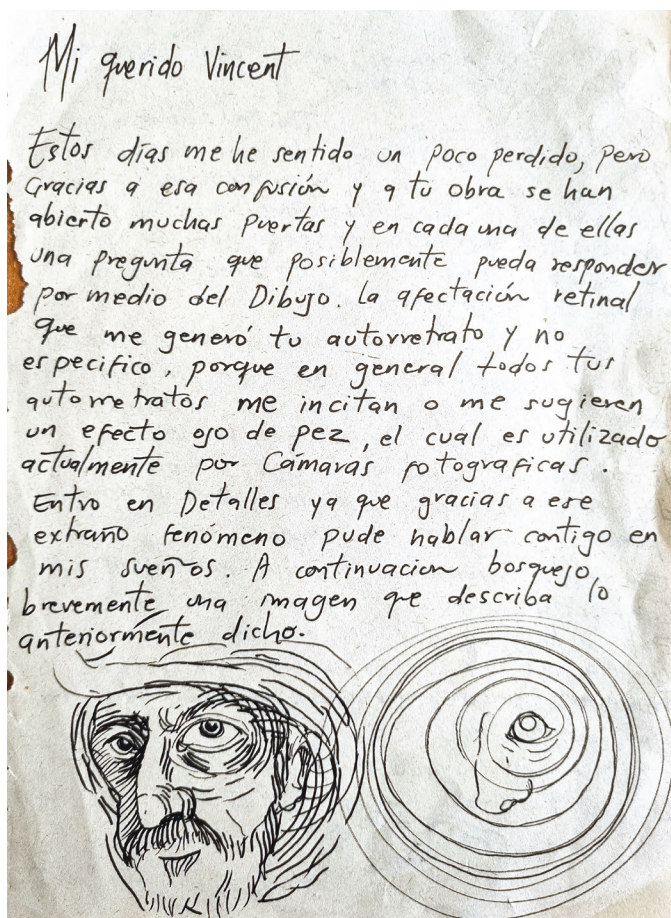


Imagen 2: carta a Vicent Van Gogh realizada por Juan Basante como un ejercicio escritural para Opcional II del programa de Artes Visuales de la Universidad de Nariño (Colombia). Asignatura dirigida por el autor en el semestre A de 2019. Técnica: lapicero sobre papel.

Fuente: archivo de la asignatura Opcional II de Artes Visuales de la Universidad de Nariño (Colombia)

Por otro lado, el docente Adrián Montenegro, cuando era joven, retrató a Paulo Bernal, Mario Bastidas y a mí en un ejercicio realizado en la plazoleta de San Felipe del municipio de Pasto, a la sombra de la piedra que vigila el lugar. Acentuando que los dibujantes somos «hermosamente feos» (Imagen 4), juega con una singular organización visual y de composición anatómica para acrecentar la mirada de quienes retratados aún siguen viendo, pese a unos ojos desorbitados. ¿Hay acaso dibujos que en el fondo no sean monstruos, *animal monstros* de la presencia? Así se refiere Adrián a la mirada del otro, su mirada, el dibujo en sí:

Yo no doy nada, doy la libertad de que me dibujen como quieran, me cansé de dibujarme, ahora colecciono dibujos que me hacen los demás, nunca me ha gustado verme en foto. Me gusta verme en dibujo, ser dibujo, y ser dibujo de los demás, pero dibujo chueco, caricatura, cosa fea, no es por cuestiones de realce ni sanidad es más por sacar el cómo me ven los demás.²²

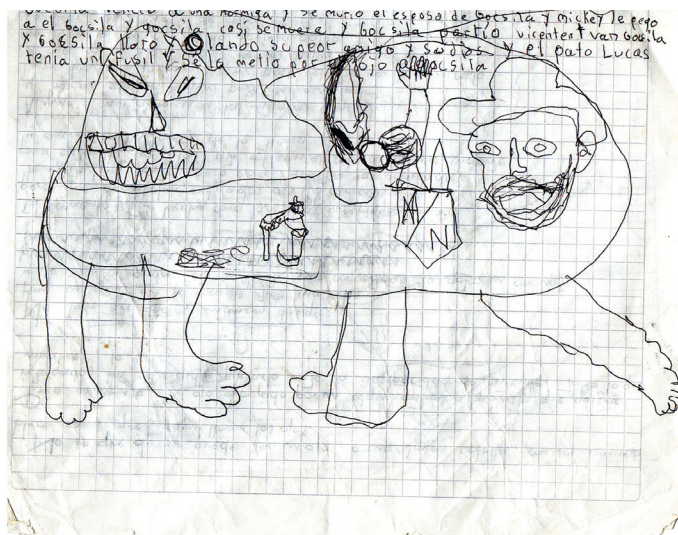


Imagen 3: obra *Vincent Van Gogtzilla*, de Santiago Benavides, realizada a la edad de siete años en una hoja de cuaderno escolar. Pasto (Colombia), 2004. Técnica: lapicero sobre papel cuadriculado.

Fuente: archivo personal del autor

²² Adrián Montenegro, conversación personal, 3 de diciembre de 2013.

El dibujo es *rostrum*. Es un elemento anatómico que sobresale y se expone gracias a la apertura al otro. Adrián diseña tres personajes cuyas cabezas son ante todo retratos de miradas y perspectivas. En la izquierda, en el rostro de Paulo Bernal diseña el entrecejo —dando a entender que ahí está el peso de la gestualidad cuando inicia una discusión— como el punto de desfocalización y de visión que posee el dibujante, y que Bernal insiste como tensión (la cual sucede en los ojos retratados, inclusive si estos no poseen pupilas, como observa Adrián en algunos de mis dibujos) y como desvío («la mirada siempre se desvía»²³). Más que las caras de los retratados, Adrián diseña la mirada del amigo y del colega.²⁴

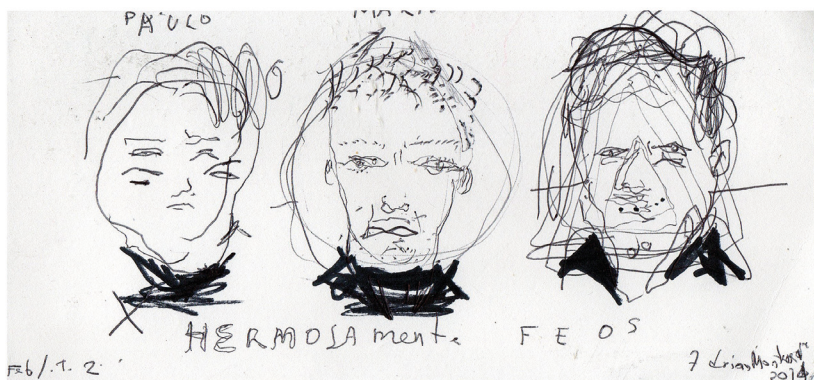


Imagen 4: *Hermosamente feos*, dibujo realizado por Adrián Montenegro donde aparecen los retratos de Paulo Bernal (izquierda), Mario Bastidas (centro) y el autor (derecha). Plazoleta San Felipe Neri, Pasto (Colombia), 12 de febrero de 2014. Técnica: micropunta sobre papel.

Fuente: archivo personal del autor

Dibujo y rostro: lo irrepresentable

El rostro es irrepresentable. Por eso surgen los cuestionamientos — en el mismo sitio de la representación— sobre la investigación-creación académica que suele reducir la experiencia a la mirada unívoca del investigador. Este interrogante permite diversas aperturas éticas

²³ Bernal, conversación personal, 9 de marzo de 2013.

²⁴ Jhon Benavides, «La mirada diseñada», *FERMENTUM, Revista Venezolana de Sociología y Antropología* 30, n.o 89 (2020): 668–671.

frente a lo estético y, por lo tanto, al dar la bienvenida a lo no propio y la (no)representación del otro.

La exhibición *Enrostración* no le pertenece al creador. Son experiencias compartidas con múltiples seres y voces. En realidad, son experiencias que no son factibles de descripción. Únicamente es evidente la yuxtaposición de imágenes. No se basa en la distancia aséptica del *investigador*²⁵ como ilusión de control. Es porque el otro no se focaliza, objetualiza ni prefigura. Nada de idealizaciones ni proyecciones, tal vez solo simpatías. La enrostración se da como obra más allá de ella como resultado, pues la apertura dada por el semillero de investigación entiende, como Levinas señala, que «el rostro está presente en su negación»²⁶. De ese modo, «no podría ser comprendido, es decir, englobado. Ni visto, ni tocado, porque en la sensación visual o táctil, la identidad del yo envuelve la alteridad del objeto que precisamente llega a ser contenido»²⁷. Lo inasible del rostro como epifanía²⁸ hace que los procesos someramente ratifiquen que la ajenidad de toda traza o una exterioridad excesiva es la obra en sí.

Es decir, el rostro nos expone a la compleja relación con lo hospitalario. Entendiendo, pensando en los procesos singulares de los integrantes del grupo, y siguiendo su etimología, el rostro es la punta de los objetos con los cuales se realiza una obra. Con este huso se puede violentar. Danilo Estacio²⁹, en la explicación de la obra *Abigeato* (Imagen 5), de la compañera Edith Benavides, aclara el uso del punzón como también herida sobre el formato afín a la violencia sobre el animal que denuncia Benavides en sus procesos. Pero al entender la animalidad de lo otro, al tocar y ser tocado por ello, los participantes del semillero acrecientan la animalidad de la traza a partir de una mirada que desborda la fidelidad con lo retratado. Todo es silencio y reflexión.

25 Alejandro Haber, «Nometodología Payanesa: Notas de Metodología Indisciplinada», *Revista Chilena de Antropología* (2011): 9–49.

26 Levinas, *Totalidad e infinito*, 207.

27 Levinas, *Totalidad e infinito*, 207.

28 Levinas, *Totalidad e infinito*.

29 Román Ramírez, Jhon Benavides, Jorge White, Danilo Estacio, Javier Gómez y Javier Burgos, entrevista realizada por J. Peñuela en la apertura de la exposición *Biopolíticas caníbales*, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2018.

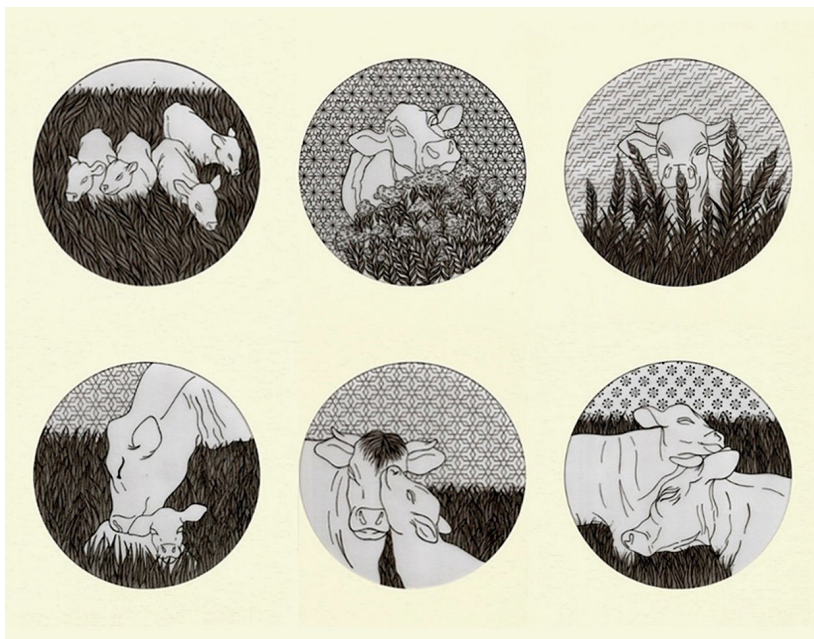


Imagen 5: obra *Abigeato*, de Edith Benavides. Hace parte de la exposición colectiva *Biopolíticas caníbales* del semillero de investigación-creación Dibujo por Venir del Departamento de Artes Visuales de la Universidad de Nariño (Colombia). Lugar de exhibición: Facultad de Artes, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá (Colombia). Del 16 al 21 de agosto de 2018. Técnica: dibujo sobre papel.
Fuente: semillero de investigación-creación Dibujo por Venir del Departamento de Artes Visuales de la Universidad de Nariño (Colombia)

Entonces, la línea de investigación que simpatiza con el concepto de enrostración de Levinas³⁰ se permea de una mirada en abismo, pues son los creadores quienes *se dibujan*, casi siempre, en sus composiciones. Pero, y pese a que en realidad toda obra es un autorretrato, lo que se presiente es la diseminación del ego bajo el tiempo que acaece y hace acaecer el rostro como animalidad. Basta (h)ojear el catálogo de dicha exhibición, y dejarse llevar por la animalidad que circunvena sus páginas (Imágenes 6 y 7).

³⁰ Levinas, *Totalidad e infinito*.

No hay docentes ni estudiantes en sus roles tradicionales. Son coinvestigadores o cocreadores que establecen relaciones simétricas, pues la dinámica permite que el proceso de investigación sea mutuo. Los ejercicios reflejan el afecto en su arte. Todos participan no por imitación, sino por una enseñanza con afecto. Los afectos, dados desde el dibujo en el instante mismo del trazo, son parte del espíritu y cuerpo del semillero. Deleuze y Guattari sugieren lo siguiente:

[...] los afectos ya no son sentimientos o afecciones, desbordan la fuerza de aquellos que pasan por ellos. Las sensaciones, perceptos y afectos son seres que, valen por sí mismos y exceden cualquier vivencia. Están en la ausencia del hombre, cabe decir, porque el hombre, tal como ha sido tomado por la piedra, sobre el lienzo o a lo largo de palabras, es él mismo un compuesto de perceptos y de afectos. La obra de artes un ser de sensación, y nada más: existe en sí.³¹

Esto implica que la obra no es el resultado de un estado anímico particular, sino el espíritu en sí del cuerpo desbordado en obra.

El diseño es una cromatografía animal. Lo que parece ser su cuerpo, en realidad es un concepto de mirada y visibilidad. No es gratuito, tal vez, que en su portada sobresalga la barcaza dorada (Imagen 7) de la obra de Jorge White, el coordinador del semillero. Cabe aclarar que Fernando Yela, el diseñador del catálogo, tuvo libertad de proponer el diseño. Su propuesta deja entrever la «telepatía animal», como hemos llamado a las experiencias pedagógicas fuera de la academia. Al no necesitar de instrucciones, rebasan el modelo instructivo tan fundado en la pedagogía de las artes. Es carnosidad hecha obra o cartografía ética que visibiliza un proceso. No hay referentes pese a las notorias influencias. Esta pedagogía —que irradia inclusive al diseñador gráfico— ya no es espejo, como podría querer entenderse para soportar la potencia destructiva de la imagen; es siempre presente de las artes.

31 Félix Guattari y Gilles Deleuze, «Percepto, afecto y concepto», en *¿Qué es la filosofía?* Edición de Félix Guattari y Gilles Deleuze (Anagrama, 2006), 1.

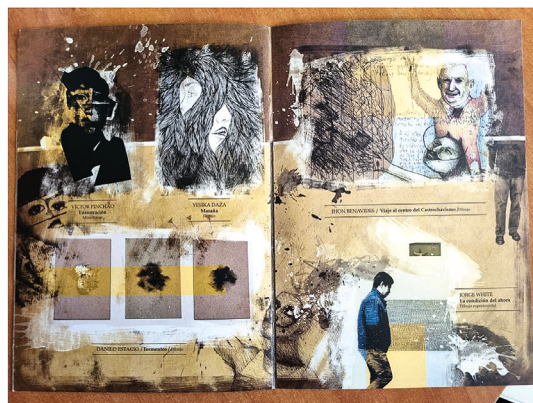


Imagen 6: páginas interiores 5 y 6 del catálogo de la exposición colectiva *Enrostración* del semillero de investigación Dibujo por Venir del Departamento de Artes Visuales, Universidad de Nariño. Pinacoteca del Palacio de Bellas Artes. Universidad de Caldas, Manizales (Colombia), 2019.

Fuente: semillero de investigación Dibujo por Venir del Departamento de Artes Visuales de la Universidad de Nariño

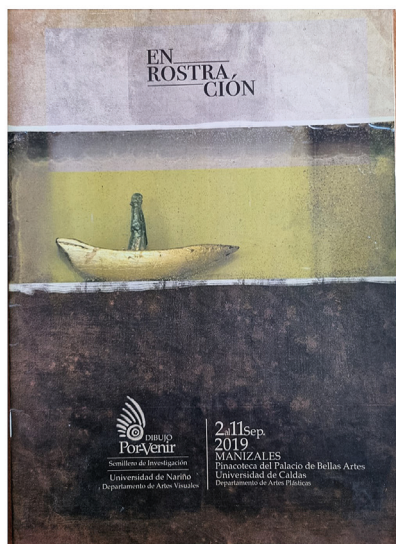


Imagen 7: portada del catálogo de la exposición colectiva *Enrostración* del semillero de investigación Dibujo por Venir del Departamento de Artes Visuales, Universidad de Nariño. Pinacoteca del Palacio de Bellas Artes. Universidad de Caldas, Manizales (Colombia), 2019.

Fuente: semillero de investigación Dibujo por Venir del Departamento de Artes Visuales de la Universidad de Nariño

Jovita Cárdenas, una de sus integrantes, reflexiona la presencia del otro a partir del rostro:

Esas relaciones con el otro no son solo reconocer un vínculo entre mirar, objetivar y dominar al otro, sino que también es necesario reconocer que el otro se presenta al margen de la experiencia sensible que suscita, porque un rostro, no es el conjunto de una frente, dos ojos, una nariz, una boca y un mentón, en la medida en que su significación desborda su imagen. Pero tampoco hay que pensar que la corporalidad del otro es información de su mundo interior o exterior.³²

El dibujante es el personaje del dibujo y el cuerpo dislocado y expuesto a las mismas fuerzas de figuración que suceden en la obra. Si existiera una resistencia a la semejanza es afín a una duplicidad de las imágenes. Distorsión y deformación se dan en simultáneo. Dicho de otro modo, si existiese la pronunciación de un ego es a partir de una firma, una manera singular de verse dibujado en una escenificación, muchas veces doméstica. Téngase presente que un rastro animal yace en la gestualidad del dibujante y, de antemano, ya no es posible identificarlo como tal, pues ha maltratado tanto la superficie que ya sus líneas son pinturas, pero también antesalas a una *performance*, un teatro, una autoetnografía, una alquimia y/o una erotización que sucede en el instante que surge el trazo. O que, siendo tan personales, se abren a la comparecencia ante el otro.

Cualquier alusión a metodologías o disciplinas se disipan por una acción en particular que puede hacer propio cualquier imagen o discurso. Al usar sangre menstrual en sus dibujos (Imágenes 8 y 9), Jovita Cárdenas expone la herencia religiosa del hogar y del territorio. Nariño tiene una fuerte ascendencia cristiana que veta el menstruo. Pese a su oposición a esta heredad, su proceso investigativo está fuera de una mitología comparada (entre el veto cristiano y de los rituales indígenas) y procura la incitación del mito. Deja circular el sangrado. Porque no se trata únicamente de una revisión panorámica de la menstruación, sino una posición crítica frente a la estetización. La asepsia frente a los fluidos corporales es común inclusive

³² Jovita Cárdenas, *Anatomía de la sabiduría femenina desde lo comunitario* (Universidad de Nariño, 2020), 5.

en estos tiempos, basta con mirar los comerciales de toallas higiénicas cuya coloración revela esta higienización. Pero para Cárdenas existe la magia de la sangre que se vuelve el principal pigmento y materialidad en sus dibujos. A esta carnación sexual se le atraviesan la menstruación como esplendor y el discurso cristiano de gravidez. La ley de lo doméstico se desintegra por el cuerpo femenino y bruñido dado por sus fluidos. Es una vivencia singular que es compartida con muchas mujeres al asignarles un rol desde la religión y que se acen- túa en un ejercicio cultural del cuerpo. Gracias a la experiencia en el semillero acepta su religiosidad hogareña en calidad de política del cuerpo que se presenta como obra e intimidad. En la obra *Viacrucis* (Imagen 8) no se limita a invertir de las imágenes religiosas, más bien disipa la economía de lo comparativo y la apropiación. Hay toda una cópula sanguínea y una pulsión animal que permiten que el rojo se concentre y experimente el contacto.



Imagen 8: fragmento de la obra *Viacrucis*, de Jovita Cárdenas, como parte de la exposición colectiva *Enrostración del semillero* de investigación del Departamento de Artes Visuales de la Universidad de Nariño (Colombia). Pinacoteca del Palacio de Bellas Artes, Universidad de Caldas, Manizales (Colombia), 2019.

Fuente: semillero de investigación del Departamento de Artes Visuales, Universidad de Nariño (Colombia)

Diseña el tarot (Imagen 9). Esto le ayuda a soportar la fuerza matérica de lo lunar entendiendo lo mágico, sin ambages, al tocar las diversas densidades dadas por otras barajas y los arcanos. Obedece a su necesidad de crear sus propias cartas y signos relacionados con su femineidad. No basta con acudir al arquetipo tarotista, sino al tacto. Al realizarse el tacto con lo otro, no se puede identificar quién es quién en este contacto. Jean-Luc Nancy nos confiere la instancia y naturaleza del tacto en su complejidad al afirmar que «el tacto no es sino el toque del sentido en su totalidad, y de todos los sentidos»³³. Entonces tocarse no actúa sobre el otro; constituye el tocarse en sí. Por ello, «el tacto es el intervalo y la heterogeneidad del tocar. Es la distancia próxima. Hace sentir lo que hace sentir (lo que es sentir): la proximidad de lo distante, la aproximación de lo íntimo»³⁴. Traza de fluido como intervalo entre lo visto y lo dibujado, entre el aparato reproductor femenino y la sexualidad de la línea, entre la animalidad del objeto y la herida. Estas densidades se dan por la saturación simbólica de la *techné* pero fuera del canon ritualístico de la lectura tarotista. Frenesí de rayas y movimientos que trazan corporeidades necesarias para abandonar la habilidad del dibujante. Dejarse tocar por el signo para solamente acontecer.

Por otro lado, Camila Ceballos expone personajes de la violencia colombiana. A partir de la fotografía de encuentros amorosos de integrantes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) y una serie de relatos amorosos se apropia de imágenes de diversas parejas de la guerrilla (Imagen 10). Para ese fin, acude al grabado donde resalta los objetos que cree importantes en dichas relaciones: un micrófono, el fusil, una cadena, las insignias, la marca de un acordeón, etc. Al pigmentarlas con dorado dan la impresión de biblias iluminadas. Cuerpos que anuncian el amor que se sobrepone a la guerra, son una serie de testimonios de hombres, mujeres y niños que dan cuenta de otros modos de ser. En tanto, pretende exponer «la importancia de la vida de los exmilitantes, los cuales han sido vistos solo como arma de combate, sin embargo, se demuestra que estas personas desarrollan su vida afectiva en medio de la muerte y la guerra»³⁵. Pese a tener el amor como *leitmotiv* en

³³ Jean-Luc Nancy, *Las musas* (Amarrortu, 2008), 30.

³⁴ Nancy, *Las musas*, 30.

³⁵ Camila Ceballos, «Amor en los tiempos de guerra. Experiencias Sentimentales de Exmilitantes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP)» (trabajo de grado, 2023), 44.

sus figuras, no hay idealización. Expone las contradicciones de quienes pertenecen a los movimientos armados.

Expone las planchas originales, no realiza copias en papel. Vislumbra la imposibilidad de reproducir un instante que es captado por las cámaras fotográficas de los militantes. En la piel metálica, el dibujo acontece entre las caras de los amantes y los objetos iluminados. El grabado es sobreexposición de la figuratividad que resalta el cromatismo sobre la técnica reproductiva. Ceballos plantea la autonomía del color sobre la anécdota y el registro. Se trata de iluminar el eros y no sus personajes, como si tratase de un intelecto de amor. Así sugiere Agamben en el libro escrito con Jean-Baptiste Brenet³⁶, en el que se pone en singular fusión el intelecto, el deseo y la imaginación, y se cruza la fenomenología de Cavalcanti y el enigma intelectual de Dante. Los autores mencionan que «el amor no es una sustancia, es —como lo dice la canción de apertura un “accidente” que indetermina y pone violentamente en tensión las tres sustancias: intelecto, imaginación y deseo»³⁷. En oposición a quienes critican los procesos de Paz y deshumanizan a los actores del conflicto, Ceballos entiende que el amor desencanta la guerra a partir de una particular intelectualidad, porque, como lo afirma Levinas, «la desmesura medida por el Deseo es rostro»³⁸. Pese a su afectación directa en la vida de Ceballos, no hay complementariedad ni falta en esa desmesura de las planchas metálicas. Desde esta puesta en escena cromática florecen historias y personajes amorosos entre tanta muerte. A pesar de la aparente ilustración, los amantes no realzan la escena y, por lo tanto, tampoco hay posibilidad de identificación (tan peligrosa en Colombia cuando los acuerdos de paz con las FARC se incumplieron por el Gobierno pasado y hay una persecución a los reinsertados).

La alegoría amorosa es una singularidad sobredimensionada por la línea. Se desplaza hacia el misterio que reside en el instante fotográfico. He ahí la ruptura con el sujeto y el objeto. El corazón (del) retratado subsiste a las violencias y a las formas de dominación del territorio. Digamos, el *rostrum* de la experiencia amorosa se asoma en el territorio de la guerra, se deja entrever como lo haría

36 Giorgio Agamben y Jean-Baptiste Brenet, *Intelecto de amor* (Adriana Hidalgo Editora, 2021).

37 Agamben y Brenet, *Intelecto de amor*, 37.

38 Levinas, *Totalidad e infinito*, 85.

un animal que husmea. Afín a ello, el estudiante de la Maestría en Investigación-Creación Arte y Contexto (MICAC)³⁹ y egresado de Artes Visuales, Andrés Jaramillo, propone en su video *Palimpsesto*⁴⁰ la proyección espectral del otro. Esta espectralidad surge desde las casas, para hacer entender que en Colombia estamos afectados por un continuo desplazamiento. El hogar ofrece una falsa seguridad frente al conflicto armado. No hay seguridad, pues dentro de los hogares los espectros de un presente doloroso se proyectan como fantasmas.

Nada de cavernas platónicas ni telenoticieros. Jaramillo proyecta los rostros de los del conflicto armado colombiano. Dibuja con tierra sobre las fotografías proyectadas. Critica, a partir de re-trazar la cara del desaparecido y de convertir el nombre del otro en estadística de muerte. Este dibujar con tierra se da gracias al duelo. Hay un barullo de voces indiscriminadas. Se coloca una pantalla como si fuese una tumba y oración. El humilde y humano (al final tienen el mismo origen: *humus*, tierra) en manos de Jaramillo abren la posibilidad de recibir al otro.

Cuando propuse a los estudiantes del seminario Arte y Contextos de la MICAC hablar de algún artista local, el realizador audiovisual Ernesto Rodríguez dijo lo siguiente con relación a Jaramillo:

Palimpsesto de Andrés Jaramillo reflexiona sobre las formas de representación del conflicto armado en Colombia, creando una conciencia audiovisual que logra transfigurar las maneras de producción y transmisión de la verdad, casi comparable con los Rollos de Auschwitz y los testimonios de los hundidos que todavía no han sido reducidos completamente al silencio, sino que todavía son capaces de observar y describir.⁴¹

39 Esta maestría de la Universidad de Nariño, adscrita al programa de Artes Visuales, simpatiza con las formas pedagógicas expuestas en este texto. Se ha ido consolidando gracias a sus docentes y experiencias alternativas y por sus estudiantes y egresados que dan cuenta de procesos pedagógicos que tienen en común una posición crítica frente a la violencia colombiana. El territorio donde se desarrollan estos procesos pedagógicos es el suroccidente colombiano, una de las zonas más afectas por la guerra y que, por ser zona fronteriza con el Ecuador, presenta una particular forma de relación con el territorio, entrecruzado por diversos grupos armados legales e ilegales.

40 Canal eltympandeandresj, «PALIMPESTO», video en YouTube, 8:28, 9 de septiembre de 2020, <https://www.youtube.com/watch?v=V9B1m8mgmLw>

41 Ernesto Rodríguez, «Palimpsesto de Andrés Jaramillo» (seminario Arte y Contexto Regional, Maestría en Investigación-Creación. Arte y Contexto. Universidad de Nariño, 2021), 6.

Rodríguez pone en entredicho el mecanismo de reproducción de lo audiovisual, ya que la exposición del rostro de quien ha desaparecido queda en suspensión por este mecanismo reproductivo de la verdad. Empero la fotografía habla. La imagen de la cara del desaparecido es más potente que cualquier informe, estadística o documental. Por lo que, en las marchas populares en Colombia, los parientes las exponen en búsqueda de verdad al sobreexponer la desaparición.⁴²



Imagen 9: carta correspondiente al arcana XVI como parte del tarot diseñado por Jovita Cárdenas. El original fue realizado con sangre menstrual y micropunta. Hace parte de su trabajo de grado de Artes Visuales presentado en el Salón Palatino. Universidad de Nariño, Pasto (Colombia), 2021. Técnica: Impresión digital
Fuente: archivo personal del autor

42 Jhon Benavides, «Escribir la pesadilla. Aproximaciones curatoriales al cuento casa tomada de Julio Cortázar», en *Apreciaciones críticas sobre la narrativa bestiaría de Julio Cortázar* (San Carlos, Venezuela: Facultad de Artes de la Universidad de los Andes, Comité Académico del Instituto de Investigaciones Literarias de la Universidad Central de Venezuela, Dirección de Investigación y Producción Intelectual de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, Consejo Editorial de la Universidad Iberoamericana León, 2022), 49.



Imagen 10: fragmento de la obra *Amor, vida y muerte*, de Camila Ceballos. Hace parte del trabajo de grado «Amor en los tiempos de guerra. Experiencias sentimentales de exmilitantes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP)» del programa de Artes Visuales de la Universidad de Nariño. Exhibición realizada en el espacio Pre-texto, Pasto (Colombia), 2021. Técnica: grabado sobre metal.

Fuente: programa de Artes Visuales de la Universidad de Nariño, Departamento de Artes Visuales, Universidad de Nariño (Colombia)

A manera de conclusión

La enseñanza de las artes no cesa de acontecer, pues no hay cálculo sobre las materialidades. Se desplazan las preguntas convencionales del educador: cómo, dónde y para qué, ya que al insistir fuera de los dominios de la habilidad y la teleología educativa, lo que se abisma es la mirada. Aunque están la cara del personaje, su posición, sus gestos, la disposición y aferrada materialidad, no hay seguridad ni reconocimiento, pese a ser parte del dibujo. Entonces todo trazo dentro de un espacio pedagógico trae en el fondo la disposición a recibir al huésped en el hogar, taller académico y/o laboratorio de arte. El personaje —si fuese posible hablar de ello— del dibujo es el lugar en sí.

Entonces, compartir procesos de investigación-creación en el semillero Dibujo por Venir acentúa este espaciamento. El arte suele jugar con la relación del espectador como un cálculo posible de una reacción. A pesar de esto, toda producción está fuera de la obra. Lo que se presupone como temática o materialidad es la exposición directa de lo afectado. Entonces, no hay reducción ilustrativa, se abren los espacios de experimentación para la muerte como don y no como una necropolítica⁴³ impuesta a lo largo de Colombia. Además de la enrostración en vivo, si se asume esto desde la irradiación levinasiana es porque existe la dinámica al interior del semillero que permite que el proceso de investigación sea sinóptico, unas veces como co-creación, otras como cuestionamiento de materialidades, mientras siempre se trata de una ética y tiempo de la creación. La obra refleja las sesiones atravesadas por una teoría enrarecida de humor y por una crítica frente a la situación política y económica colombiana que se encarna en formas de violencias cotidianas de sus integrantes.

43 Necropolítica es un término usado por el filósofo africano Achille Mbembe (1991), quien expone que la última forma de soberanía es decidir quién vive o muere. En resonancia con el biopoder de Foucault, esta decisión se naturaliza en países como Colombia donde el Estado no solo ejerce esta última instancia soberana sobre los territorios, sino diversos grupos armados. Y que esta lógica también se extiende hacia lo doméstico, pues la guerra colombiana se vive también en lo cotidiano.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio. *Creación y anarquía. La obra en la época de la religión capitalista*. Adriana Hidalgo Editora, 2017.
- Agamben, Giorgio y Jean-Baptiste Brenet. *Intelecto de amor*. Adriana Hidalgo Editora, 2021.
- Basante, Juan. «Carta a Van Gogh». Ejercicio realizado en la asignatura Opcional II dirigida por Jhon Benavides. Universidad de Nariño, 2019.
- Benavides, Jhon. «La mirada diseñada». *FERMENTUM, Revista Venezolana de Sociología y Antropología* 30, n.o 89 (2020): 662-677.
- . «Escribir la pesadilla. Aproximaciones curatoriales al cuento casa tomada de Julio Cortázar». En *Apreciaciones críticas sobre la narrativa bestiaría de Julio Cortázar*. San Carlos, Venezuela: Facultad de Artes de la Universidad de los Andes, Comité Académico del Instituto de Investigaciones Literarias de la Universidad Central de Venezuela, Dirección de Investigación y Producción Intelectual de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, Consejo Editorial de la Universidad Iberoamericana León, 2022.
- Biesta, Gert. «Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro». *Pedagogía y Saberes* 44 (2016): 119-129.
- . *Letting Art Teach*. ArtEZ Press; University of the Arts, 2017.
- Blanchot, Maurice. *El espacio literario*. Barcelona: Paidós, 1992.
- Cárdenas, Jovita. *Anatomía de la sabiduría femenina desde lo comunitario*. Universidad de Nariño, 2020.
- Ceballos, Camila. «Amor en los tiempos de guerra. Experiencias Sentimentales de Exmilitantes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP)». Trabajo de grado, 2023.
- Departamento de Artes Visuales. *Programa Educativo del Programa PEP*. Universidad de Nariño, 2014.
- Derrida, Jacques. «Forcenar al subjectil». En *Antonin Artaud-Dessins et Portrait*. Edición de Jacques Derrida y Paule Thevenin, 55-108. Gallimard, 1986.
- . *Ecografías de la televisión. Entrevista de Stiegler, B*. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Buenos Aires, 1998.
- . «“Debajo” de la pintura, de la escritura y del dibujo». En *Artes de lo visible (1979-2004)*, Jacques Derrida, 130-137. Eliago Editores, 2013.

- . *Memorias de ciego. Del autorretrato y otras ruinas*. Universidad de los Andes, 2018.
- Guattari, Félix y Gilles Deleuze. «Percepto, afecto y concepto». En *¿Qué es la filosofía?* Edición de Félix Guattari y Gilles Deleuze. Anagrama, 2006.
- Haber, Alejandro. «Nometodología Payanesa: Notas de Metodología In-disciplinada». *Revista Chilena de Antropología* (2011): 9-49.
- Heidegger, Martin. *Arte y Poesía*. Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Hernández Botina, Nathaly. «Autobiografía y acto creativo: El ejercicio de creación como proceso de exploración». Trabajo como opción de grado, Artes Visuales, Universidad de Nariño, 2021.
- Kafka, Franz. *Cartas a Milena*. Titivillus, 1952.
- Levinas, Emmanuel. *Totalidad e infinito*. Sígueme Editores, 1987.
- Lyotard, Jean-François. *Lo inhumano. Charlas sobre el tiempo*. Manantial, 1998.
- Madroñero, M. «Alteridad y Sentido. Tiempo y sentido». *Pensartes* (2008): 40-43.
- . «La dimensión epistémica de las experiencias estéticas. Notas para una metodología de investigación-creación en las artes y en la educación». III Conferencia internacional «La investigación educativa en un mundo en constante transformación», Asociación Ecuatoriana para el Fomento de la Investigación Educativa, Cuenca, Ecuador, 20-25 de noviembre de 2019.
- Marion, Jean-Luc. «La banalidad de la saturación». En *Siendo dado: ensayo para una fenomenología de la donación*. Jean-Luc Marion. Síntesis, 2008.
- Mbembe, Achille. *Necropolítica seguido de Sobre el gobierno privado indirecto*. Editorial Melusina, 1991.
- Nancy, Jean-Luc. *La mirada del retrato*. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.
- . *Las musas*. Amorrortu, 2008.
- Rodríguez, Ernesto. «Palimpsesto de Andrés Jaramillo». Seminario Arte y Contexto Regional, Maestría en Investigación-Creación. Arte y Contexto. Universidad de Nariño, 2021.
- Rose, Bárbara. «Robert Morris: el dibujo como reflexión». En *Catálogo el dibujo como pensamiento de Robert Morris*. R. Morris, 18-78. Ivam Institut Valencia D Art Modern, 2011-2012.



Congreso Manglar 2023: música y sonoridad.

Ecosofía y musicalidad: pájaros, cantos y memoria

Mario Fernando Egas Villota

Universidad de Nariño (Pasto, Colombia)

marioegas@udenar.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4232-8325>

RESUMEN

La musicalidad, lejos de ser un talento o un desempeño específico en el campo de la música, alude a elementos sónicos y simbólicos de formaciones sensibles y emotivas cuyo corpus se nutre en la cotidianidad vital. Este planteamiento convoca la comprensión de una semiótica que ocurre en contextos sociales particulares y sus aperturas expresivas que además traducen la inserción humana en la conformación de un paisaje sonoro, es decir, que deviene experiencia y conciencia de lo ecosófico.

Entonces, la concepción del paisaje sonoro como experiencia situada implica emergencias rizomáticas de una cotidianidad que no es una cartografía vaciada, o una externalidad apropiada en estéticas de la recepción, puesto que el territorio concebido como urdimbre emocional de una biodiversidad sonora en apertura expresiva implica una interacción de esferas humanas y sociales. Desde estas aristas, el campo de la pedagogía de la música procura reconocer una semiótica de la musicalidad como devenir de universos emocionales y establecer enlaces o vectores en apertura expresiva.

En efecto, la ecosofía sonora no puede ser considerada una disposición a la percepción y dominio del mundo, sino una interacción vital a partir de la valoración sensible y respetuosa de concepciones ecoarmónicas. Este problema horada lo político, las luchas sociales por una vida digna, los intereses económicos o incluso la defensa de las tradiciones ancestrales, validando su abordaje desde la pedagogía musical imbricada en experiencias de pedagogía social.

En consecuencia, cobra vigencia la comprensión de la vida como resonancia, por trayectos de una ecosofía sonora, que proclama sensibilidades y sentidos de una ética humana, cuyo enfoque es el de una existencia en condiciones de equidad para cohabitar el mundo desde la expresividad de una musicalidad constituida en un tejido vital.

Palabras clave: musicalidad, ecosofía, paisaje sonoro, territorio, memoria

ABSTRACT

Musicality, far from being a talent or a specific performance in the field of music, alludes to symbolic and symbolic elements of sensitive and emotional formations whose corpus is nourished in the vital everyday life. This approach summons the understanding of a semiotics that occurs in particular social contexts and their expressive openings that also translate the human insertion in the conformation of a soundscape, which is to say, that becomes experience and conscience of the ecosophical.

Then, the conception of the soundscape, as a situated experience, implies rhizomatic emergences of an everyday life that is not an emptied cartography, or an externality appropriated in aesthetics of reception, since the territory conceived as an emotional warp of a sonorous biodiversity in expressive openness, implies an interaction of human and social spheres. From these edges, the field of music pedagogy seeks to recognize a semiotics of musicality as a becoming of emotional universes and to establish links or vectors in expressive openness.

In effect, the sonorous ecosophy cannot be considered a disposition to the perception and mastery of the world but a vital interaction from the sensitive and respectful valuation of ecoharmonic conceptions. This problem pierces the political, the social struggles for a dignified life, the economic interests or even the defense of ancestral traditions, validating its approach from the musical Pedagogy imbricated in experiences of Social Pedagogy. Consequently, the understanding of life as resonance becomes valid, through the paths of a sonorous ecosophy, which proclaims sensibilities and senses of a human ethic, whose approach is that of an existence in conditions of equity to cohabit the world from the expressiveness of a musicality constituted in a vital fabric.

Key words: Musicality, Ecosophy, Soundscape, Territory, Memory.

Proponer la musicalidad como una característica en que deviene la cotidianidad o como equipaje para trasegar estos tiempos, entre sus violencias sonoras o sus silencios extraños, detrás de los cuales se desvelan huellas o trazos de la memoria, comporta una notable complejidad. Se trata de otorgar sentido a la vida desde la comprensión sonora del mundo como un hecho complejo entre signos y símbolos de una musicalidad situada.

Parecen distinguirse, por una parte, la realidad dada a la receptividad y, por otra, la realidad dada a la significación que esta puede revestir. Es como si la experiencia ofreciera en primer lugar contenidos, formas, solidez, rugosidad, color, sonido, sabor, olor, calor, pesadez, etc., y, a continuación, todos estos contenidos se animaran de metáforas, recibieran una sobrecarga que los llevara más allá del dato¹.

Así, musicalidad podría ser una forma singular de vincular dimensiones de la interioridad cuya expansión se alimenta de una inmersión musical constante. Esa especie de lúdica de lo sonoro desde la cual configuramos nuestra manera de comprender el mundo, génesis de nuestra manera de ser, sentir y expresar.

Ciertamente, la comprensión de la música como trazo expresivo implica una manera singular de inserción en la vida a partir de sensibilidades y campos emocionales que son un impulso en apertura al presente y deviene formas de identidades musicalizadas. Por supuesto, estos planteamientos pueden comprenderse a partir de una mirada de las relaciones entre naturaleza y cultura, dicho de otro modo, entre concepciones de una epistemología cuya base se asienta sobre la positividad científica de conceptos como teoría o musicología o entre música y lenguaje. Al respecto, cuestionando la usual aseveración de que la música es un lenguaje universal, puesto que esta postura se acerca a un cierto sentido de lo musical como experiencia disciplinar, es decir, como instancia o vector de normalización o como mecanismo de control conductual, a través de la prescripción de su efecto de sanación es posible establecer una se-

¹ Emmanuel Levinas, *Humanismo del otro hombre* (México: Siglo XXI Editores, 1974), 17.

miótica de la musicalidad, entiéndase que esta «va más allá del estudio del lenguaje verbal y al preguntarse como pensamos, se introduce en el campo de la filosofía»², sin duda en esta aseveración tiene preponderancia el pensamiento y su interrelación con el lenguaje. Sin embargo, la presente ponencia asume posturas hermenéuticas en las cuales la comprensión implica una fusión de horizontes, que permite una apertura expresiva que ocurre en intersticios entre pensamiento y lenguaje, a lo cual denominamos musicalidad.

En relación con lo anterior, es posible asumir que «a las significaciones les brotan palabras, en vez de ser las palabras las que, entendidas como cosas, se ven provistas de significaciones»³, o como afirma Villoro:

El lenguaje discursivo es solo una de las actualizaciones de una actitud significativa previa que Heidegger llama el 'habla'. La mímica y la danza, la música, el canto y la poesía son modos del habla; y, como veremos, también lo es el silencio.⁴

A partir de estas afirmaciones, se hace notoria la incapacidad del lenguaje para atrapar lo real concediendo un gran valor a la potencia en que se transforma nuestra disposición para comprender la vida como universo sonoro del que se alimentan las sensibilidades, la memoria y el devenir. En efecto, el sonido que va y viene y «penetra hasta el corazón de las cosas»⁵ se vuelve el fundamento de la vida antes que cualquier tipo de racionalidad que pretenda establecer un trayecto entre pensamiento y lenguaje como pilares ontológicos.

Este tejido de interacciones humanas y sentidos nos acercan a aquello que el pedagogo musical canadiense Murray Schafer deno-

2 María Acaso, *Pedagogías Invisibles, el espacio del aula como discurso* (Madrid: Catarata, 2012), 34.

3 Martin Heidegger, *Ser y tiempo*, traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera (Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1997), 163.

4 Luis Villoro, «La significación del silencio», en *La significación del silencio y otros ensayos* (México: Fondo de Cultura Económica, 2016), 49.

5 Raymond Murray Schafer, «Nunca vi un sonido», Escuela Universitaria de Música, Universidad de la República, consultado el 24 de junio de 2024, <https://www.eumus.edu.uy/eme/ps/txt/schafer.html>.

minó el *paisaje sonoro*, ya que «el mundo está lleno de sonidos, pueden escucharse en todas partes. Los sonidos más obvios son los que se pierden con más frecuencia, y la operación de limpieza de oídos, entonces, debe centrarse en aquellos»⁶.

Sin embargo, lo ecológico pareciera apuntar hacia una aproximación explicativa desde elementos acústicos en los cuales el sujeto aparece solo como oyente o actor externo, como receptor u obediente, como precario captador de los sonidos. De su parte, lo ecosófico incorpora no solo la sabiduría de los pueblos originarios americanos vinculada desde los sentidos otorgados a sus usos y creaciones acústicas como *chakanas* o puentes para acceder a sus cosmovisiones singulares, sino también los decursos historizados de sus expresiones musicales propias.

Aunque el interés de Schafer se centró en despertar formas creativas de involucrarse con las sonoridades del entorno y el abordaje de nuevos lenguajes que confieran valor musical a una conciencia sonora, abrió, en el empeño, nuevos caminos a la comprensión de la experiencia humana como musicalidad dinámica y a la educación como devenir múltiple.

Por supuesto, no se trata del acopio de estímulos sonoros exteriores o de la conformación de mapas del entorno musical o acústico que pretenda abordarse con preceptos de una «limpieza de oídos»⁷, pues estas aseveraciones también comportan implicaciones en la comprensión de la escucha como una experiencia profundamente humana. Es así como los trabajos experimentales sobre el paisaje sonoro involucran vínculos humanos de acogida. Conviene por lo tanto afirmar el sentido filosófico que comporta la apertura pedagógica hacia el paisaje sonoro, la cual sustenta el quehacer de una pedagogía musical concebida como devenir de otredades.

A su vez, la escucha, según afirma Nancy⁸, dispone del oído como receptáculo o lugar de llegada del viaje sonoro que viene del

6 Raymond Murray Schafer, *Limpieza de oídos*, trad. Ricardo Arturo de Gainza (Nueva York: Ricordi Americana, 1967), 7.

7 Schafer, *Limpieza de oídos*, 7.

8 Jean-Luc Nancy, «Ascoltando» prólogo en *Escucha*. Una historia del oído melómano, por Peter Szendy (Barcelona: Paidós, 2003), 14.

otro. Ahora bien, el perfil del oído se asemeja al ala de la mariposa. Entonces el vuelo se extiende, pues el suceso ocurre en un oído solidario, como *papillón*, que es a su vez pabellón de acogida cálida de un otro. La vibración compartida produce una resonancia y un gesto cordial. Por supuesto, el sentido de cordialidad significa una manera de afinación del mundo. Cordialidad, resonancia, vibración o vuelo compartido son elementos que comportan el sentido de multiplicidad o colectividad. Cabe señalar que en el texto de Nancy subyace el planteamiento de la inmanencia de la música, es decir, de un sujeto musical que se escucha a sí mismo. De modo distinto, esta bella metáfora —de un trayecto descrito como vuelo sonoro— despierta la comprensión de que la música no existe por fuera de un sujeto que la experimente; dicho de otro modo, fuera de un contexto de realidad en el cual adquiera sentido. Así, si el oído no tiene persianas que lo cubran y sus significaciones se trasladan en vuelos de interacción humana, sus significados construyen tejidos de una identidad de lo sonoro en viaje permanente, de una resonancia que nutre con sentidos de imaginación sonora la vida. Desde esta perspectiva la relación pedagógica implica el afecto, la emoción y la sensibilidad, además de un vuelo compartido como devenir liberador desde una génesis de lo sonoro. Schafer afirmó, entre otras cosas, que el paisaje sonoro del mundo está cambiando; que hay una propagación indiscriminada e imperialista de sonoridades que invaden parcelas de la vida humana; que «el entorno acústico general de una sociedad puede leerse como un indicador de las condiciones sociales que lo producen, y que puede decirnos mucho acerca de la tendencia y la evolución de esa sociedad»⁹.

Estos aspectos, de gran importancia en la obra del pedagogo musical canadiense, conducen a una serie de reflexiones sobre el paisaje sonoro que nos han permitido la comprensión de elementos de una ecología acústica. En primer lugar:

El paisaje sonoro es cualquier campo acústico que pueda ser estudiado como un texto y que se construya por el conjunto de sonidos de un lugar en específico, ya sea de un país, una ciudad, un barrio,

⁹ Schafer, *Limpieza de oídos*, 24.

una tienda, un centro comercial, una oficina, una recámara o incluso de entornos sonoros como una barra programática de radio, un programa de televisión, una canción o la pista sonora de una cinta. Es un espacio determinado en donde todos los sonidos tienen una interacción ya sea intencional ó accidental con una lógica específica en su interior y con referentes del entorno social donde es producido, siendo así un indicador de las condiciones que lo generan y de las tendencias y evolución de una sociedad.¹⁰

Esta arista atrae un análisis complejo que va desde la valoración de lo sonoro no solo en su ocurrencia de entornos paisajísticos, sino en recorridos que vinculan la subjetividad, la emoción o la memoria. Su riqueza es enorme, pues su interés no se circunscribe a la descripción geográfica de un lugar, ya que el territorio más que ser una delimitación espacial establecida en vínculos estatales, se constituye esencialmente desde la potencia de las interacciones humanas. Entonces las tensiones, las dinámicas, las relaciones de poder, la historicidad, las acciones colectivas, confieren al territorio un sentido dinámico y una característica de movilidad. Por esto, el territorio es cambiante y atiende a un devenir histórico social tejido de memorias colectivas.

Habla en voces diversas la memoria del río que canta y del viento que trae melodías de las infancias intensas y palpitantes. Así, la memoria no es un recuerdo, sino una voz tejida de musicalidades. En consecuencia, las músicas territorializadas no están encerradas, sino en apertura, pues su constitución implica una traslación de las sonoridades que se hacen evocación emocional o recuerdo sinestésico de momentos vitales compartidos. En efecto, de diversas maneras se alimenta la imaginación y los recuerdos en la amalgama de situaciones que traen al presente experiencias visuales o táctiles en vivencias sonoras. Como ejemplo, podríamos citar las músicas de marimba que, en sus tímbricas de maderas de chonta del Pacífico,

10 Julian Woodside, «La historicidad del paisaje sonoro y la música popular Trans», *Revista Transcultural de Música* 12 (2008): 3, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82201221>

incorporan el viaje del agua de los inmensos ríos que recorren las selvas y cuentan en sus ritmos intensos las historias de los grupos humanos que habitan el Pacífico desde hace siglos. La marimba es el agua, en cantos melodiosos, emotivos, rítmicos y profundos. Describe decursos sonoros de génesis centenaria, de bailes que llegaron desde África y de cantos de cimarrones en huida.

De este modo, la ecología acústica como lógica de la limpieza de oídos se ha trasladado hacia un interés por lo ecosófico, como reconocimiento de la diversidad. Este concepto de lo ecosófico aparece a partir del interés de asignar un sentido profundo a la acción humana que se despliega para establecer esferas ecológicas, es decir, «para pensar en cierta forma una noción de ecología profunda, que conciba al hombre como un elemento más de su entorno»¹¹.

De otra parte, «en Guattari, la Ecosofía es una perspectiva ético-política, que reclama una participación urgente de la humanidad en su conjunto y un involucramiento activo como responsables humanos del devenir futuro de la naturaleza, las sociedades y las culturas»¹².

Este carácter polisémico de la ecosofía aspira a un sentido ético que sobrepasa las singularidades o las parcelas de los saberes para ir en procura de la revolución de la subjetividad promovida en el capitalismo¹³. Aun así, conviene conceder valor a las formas expresivas de lo subjetivo como énfasis necesario en una micropolítica que se manifiesta en afectos, potenciales creativos, sensibilidades o musicalidad, reconociendo y destacando aquello que se menosprecia como asunto débil, frágil o negativo.

No cabe duda de que la potencia ecosófica no se aleja de una perspectiva semiótica de lo sonoro, concediendo un enorme valor al acontecimiento pedagógico musical como trasunto de importantes y diversos aspectos que se trasladan desde esferas estéticas a urdim-

11 Juan Manuel Solver, «La noción de Ecosofía en Félix Guattari» (conferencia en XIV Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2021), 4, <https://www.academica.org/000-074/345>

12 Solver, «La noción de Ecosofía en Félix Guattari», 4.

13 Félix Guattari, *Las tres ecologías* (Valencia: Pretextos, 1978), 70–71.

bres de una ética de lo social. Desde una mirada dinámica se entiende lo identitario, apartándose de una idea de estatismo, quietud o conservadurismo para acercarse a la afirmación de su renacimiento constante en formas expresivas.

Conviene afirmar la fuerza vital concedida al territorio y al paisaje sonoro, en tanto el caudal vivencial y musical que nutrió la imaginación y la memoria establece una fusión de sus esferas explicadas desde subjetividades situadas y en reconstrucción emotiva desde sensibilidades y musicalidades expresivas.

Ahora bien, es necesario plantear el interés de afirmar el territorio como defensa de la vida. Por ello, la sabiduría indígena norteamericana expresa:

Somos parte de la tierra y ella es parte de nosotros. Las flores perfumadas son nuestras hermanas, el venado, el caballo, el gran águila, todos son nuestros hermanos. Las escarpadas montañas, los húmedos prados, el calor de la piel del potro y el hombre, todos pertenecemos a la misma familia.¹⁴

Este sentido holístico y relacional constituye un eje fundamental en los vínculos de los grupos humanos con el territorio. Cabe señalar el hecho cierto de que la modernidad pretende instaurar una «guerra contra los mundos relacionales y un intento más de dismantelar todo lo colectivo»¹⁵.

Ciertamente, esta concepción amplia convoca una reflexión ética de las condiciones histórico-sociales que han impulsado formas de relación con la naturaleza con las consabidas afectaciones a los ecosistemas. Esta postura que valora una dinámica relacional se enfoca en el reconocimiento de la diversidad. Entonces, la tierra siempre nos está hablando, pero debemos guardar silencio para escucharla.

14 Benjamín López Ortiz, *Valoración económica y ambiental: Carta del Gran Jefe Seattle*, Facultad de Economía, UNAM, consultado el 28 de mayo de 2025, <http://herzog.economia.unam.mx/profesores/blopez/valoracion-swamish.pdf>.

15 Arturo Escobar, *Sentipensar con la Tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia* (Medellín: Ediciones UNAULA, 2014), 76.

El territorio se configura en trazos que se hacen fibras o tramas de un tejido para imbricar las sensibilidades y expresiones de los grupos humanos, situados en contextos históricos, sociales y geográficos. De esta manera, el paisaje sonoro precisa la comprensión del fenómeno acústico como manifestación total de las expresiones humanas involucradas en condiciones de equidad en la interrelación ecoarmónica donde se establece una ética de la coexistencia.

Las luchas por los territorios se convierten en luchas por la defensa de los muchos mundos que habitan el planeta. En palabras del pensamiento zapatista, se trata de luchas por un mundo en el que quepan muchos mundos; o sea, luchas por la defensa del pluriverso.¹⁶

La musicalidad: trazos, fugas, fuguetas y otros contrapuntos

Parece arriesgado pretender explicar los trayectos y sentidos de la musicalidad como apertura humana incontenible, o como expresión en decursos de un *lenguajear*, o en urdimbres de narratividades que, en tanto quieren dar cuenta de sus lógicas, reclaman proximidades de una hermenéutica que intenta una fusión entre texto, asumido como tejido, y la resonancia de sonoridades de una musicalidad que funde su devenir en una trama que ata y desanuda trenzas rizomáticas de andaduras emocionales y sus traducciones en formas de una musicalidad que además convoca la validez de la metáfora. Esta es la búsqueda de la construcción textual de este acápite que invita a su comprensión como tejido simbólico a partir de universos sensibles y emocionales en expansión expresiva, nutridos en un caudal narrativo que procura fundirse como texto dinámico.

Entonces, dentro de este ecosistema sonoro en el cual está inmerso el sujeto, se trata de elaborar formas textuales creativas y rizomáticas, como génesis de una semiótica que se expande en decursos de musicalidad. Un rizoma establece un trayecto interco-

16 Escobar, *Sentipensar con la Tierra...*, 77.

nectado que no destaca puntos de unión, sino líneas de fuga, en ellos hay nudos de arborescencia y una potencia siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas¹⁷.

Una melodía es un trazo, se forma con las intensidades del impulso, no con la medida significativa del pulso, el dibujo melódico no es un cierre o un atrapamiento del trazo en la estructura, es el trayecto de deslinde hacia las sensibilidades vitales.

El viento viene, viene vestido de follajes, y se detiene y duda ante las puertas grandes, abiertas a las salas, a los patios, las trojes. Y se duerme en el viejo portal donde el silencio es un maduro gajo de fragantes nostalgias.¹⁸

Recuerdos, deseos, viejas añoranzas o intenciones. Agenciamientos¹⁹ que fluyen como agua cantarina, como sabores especiales que no se describen porque pasan, que no se guardan como significado de un absoluto, van y vienen, se alejan y regresan desde los campos milenarios. Con timbres de piedras chocantes, pues no son cantilenas de Viena, son irrupción histórica del mundo. Trazos de color ocre, terrosos, engrosados en la paleta de los timbres de las flautas Pentáfonas de pan, que deambularon desde el amanecer del tiempo y recorrieron como sierpe sagrada muchos lugares de la tierra. Pánikas en mixtura adecuada con tambores incaicos de piel del derrotado.

Las melodías se extienden como gelatinas. Se lanzan en ademán luminoso de caprichoso rayo. Inundan un infinito azul del firmamento y caen sobre los verdes para que puedan recogerse en cualquier tiempo. «Algunas melodías dicen que antiguo tiempo hace hoy en nosotros»²⁰. También la música habita sobre los bordes de su trazo, en el *scherzo* de irregulares límites que buscan

17 Gilles Deleuze y Félix Guattari, *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*, trad. José Vázquez Pérez con la colaboración de Umbelina Larraceleta (Valencia: Pre-Textos, 2004), 13.

18 Aurelio Arturo, *Morada al sur y otros poemas* (Bogotá, Procultura, 1986), 9.

19 Gilles Deleuze y Félix Guattari, *Rizoma*, trad. José Vázquez Pérez (Valencia: Pre-textos, 2010), 9.

20 Pascal Quignard, *El odio a la música: Diez pequeños tratados* (Barcelona: Editorial Andrés Bello, 1998), 18.

el inicio de otra presencia cuyo afuera está incorporado en el sí mismo melódico.

Entonces ser en el otro es musical. Es una sinfonía coral, un eco polifónico. Similar al canto irresistible de las sirenas de Homero, la melodía se empalaga a sí misma y se desplaza, pero se ata con fuerza a su propia barca para no abandonarse a la locura. En juego desquiciado, excedente vital²¹, el flujo convulsivo abandona lo cierto. Dios se abandona y renacen nuevas añoranzas politeístas, que acuden desde un eco profundo, orfandad deliciosa que estimula el divertimento. Aleturgia²² puesta en escena musical, que requiere la compañía de un oyente, de un pabellón solidario²³, de un oído que no tiene persianas que lo cubran y se expone sincero al sonido que se contrae para guardarse en los intersticios de la historia personal como equipaje o como lastre ruidoso que no logra marcharse.

En Haydn, martilleos y ruidajos inescrupulosos acompañaron el final de la historia porque el compositor nunca encontró el lenguaje que exorcice su roñosa presencia²⁴. En Stockhausen, la mano de su padre violinista abrió la puerta secreta de una curiosidad eterna, la del encanto sonoro del bosque junto a su casa. Pájaros de cantos desgarrados, árboles viejos de maderas crujientes y follajes danzantes, gnomos multicolores que contagian su magia a los patos susurrantes de Nils Holgersson²⁵, agua burbujeante, cascada de tul donde el arpista aprendía sus nuevas melodías²⁶. No para el arte mimético de la perfección natural de la música programática, sino para la lúdica de la cacería de la pureza sinuosa de un solo sonido sintético cuya inflexión espera su lanzamien-

21 Hans-Georg Gadamer, *La actualidad de lo bello: el arte como juego, símbolo y fiesta*, trad. Antonio Gómez Ramos (Barcelona: Paidós, 1991), 20.

22 Michel Foucault, *El coraje de la verdad: El gobierno de sí y de los otros II. Curso en el Collège de France (1983-1984)*, trad. Horacio Pons (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010), 98.

23 Peter Szendy, *Escucha, una historia del oído melómano* (Barcelona: Paidós, 2003), 14.

24 Quignard, *El odio a la música: Diez pequeños tratados*, 11.

25 Selma Lagerlöf, *El maravilloso viaje de Nils Holgersson* (Madrid: Ediciones Akal, 2006), 7.

26 José María Arguedas, *Relatos completos* (Madrid: Alianza Editorial, 1983), 26.

to hacia lo lejos pero también su reducción siendo una completa sinfonía de Beethoven en un único sonido aglutinando todo en la aceleración del tiempo. Aunque toda música puede ser programática, pues es un brotecito que revienta en cualquier orificio que permita la expresión vital.

Si el trazo se alimentó en la sensibilidad de recepciones sonoras del espesor histórico comprimido en la caja de pandora de ser-música, nada podrá emerger en la composición que no delate un trayecto humano. Lo que hace la diferencia, claro está, es que en el último caso no queda la inquietud de si un programa atractivo es una música más exitosa, pues en tanto música se diluye lo humano por los bordes tangenciales de un rizoma, transmutación de raicillas vegetales a imágenes, palabras, melodías y canciones, materia acústica e instrumental, aulós-flauta-canilla-tibia, hueso vaciado para que se deslice en su adentro un aliento, una voz entrañable. La musa Euterpe lleva en su boca una flauta²⁷. El sonido no está solo. El trazo-trayecto «deslizará, el sentido, será precario, revocable, reversible»²⁸ una esfera sobre otra, junto a muchas otras. Musicalizar por eso no es instruir el pensamiento de técnicas y ademanes. Es ungirse en el rocío que porta los devenires juguetones y expresivos que deambulan discretos.

Como presencia misteriosa de los bosques de antiguos cuentos de duendes y de hadas y de monstruos magníficos, el hálito formidable se transforma de grito colosal a sonido incorporado. Pero en un cuerpo sin órganos²⁹. Corporación de alientos sonoros. De voces enigmáticas en coros de mitológicos contrapuntos. La exhalación, río inasible, conjunta un supuesto final con un intenso porvenir. El soplo vuela siempre hacia el futuro que nunca llega porque en una efímera minifracción de segundo se hace presente. Pero lo hace estallar como *big bang* originario hacia el caos en expansión.

Musicaosmos semilla sonora que no nace en un mar de silencio. Traslapación de aullidos animales y contornos melódicos.

27 Quignard, *El odio a la música: Diez pequeños tratados*, 8.

28 Roland Barthes, *El placer del texto* (México: Siglo XXI Editores, 2006), 11.

29 Gilles Deleuze y Félix Guattari, *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*, 10.

Sinfonía natural de asimétricos ritmos y alturas pancromáticas. Marchas armónicas de terrenos fangosos en interminables enlaces disonantes. La burbuja pinchada expulsa la exhalación músico-óptica y una delegación de expertos directores, inventos del siglo XIX, agitan la batuta en angustiosa quironimia pretendiendo rescatar para el presente la esencia clásica de su ser encerrado³⁰.

Como si fuese Charles Ives en tres lugares de Nueva Inglaterra, una sola conducción para tempos distintos, malabar gestual del encierro racional. De su experiencia estética. Es-tética. Tética no es solo una desinencia. Implica la violencia de la irrupción en el silencio del tiempo fuerte del compás. Violencia de la presencia metafísica que implanta una verdad suprema. Estridencia súbita preparada en el tiempo anterior, en el *levare*: ademán, mueca o *performance*, pregón de la sentencia. Es-tétrica. «Es el canto de gallo que hace llorar a San Pedro»³¹. Es: recorte temporal del devenir. Fotografía del ser que es. Sin embargo, el trazo es una erupción de vida una potencia energética. Que la piel de la burbuja no contiene. Como sibilante invasión de una «pregunta sin respuesta»³², el plexo melódico se ensancha y toca cada recodo girando como espiral de ADN que viene de la ausencia, horada los secretos, se hace trazo tangencial en los gemidos de las rocas y se unta de disonancias, entreteje sus texturas en capas superpuestas que viajan hacia palabras cantadas.

El final de los tiempos es también el principio. El tempo universal es musical. El universo espuma se expande entre burbujas y se contrae en sus rupturas, emanando constantes resonancias de las intimidades más distantes, desde la pompa íntima del vientre materno³³ que ya venía de lejos de una madre acuosa, gigantesca *Mamacucha*, océano eyectado al infinito. Espacio solidario para habitar humano.

30 Patrick Süskind, *El perfume: historia de un asesino*, trad. Pilar Giralte Gorina (Barcelona: Seix Barral, 1986), 215.

31 Quignard, *El odio a la música: Diez pequeños tratados*, 142.

32 Charles Ives, «The Unanswered Question» (Nueva York: Southern Music Publishing, 1973).

33 Peter Sloterdijk, *Esferas I: Burbujas. Microsferología* trad. Isidoro Reguera (Madrid: Siruela, 2003), 14.

Ecosofía acústica

La urdimbre que procura un acercamiento comprensivo de la musicalidad —ya como expresión sonora de la vida o como explicación comprensiva de una semiótica en hilos de símbolos que entrelazan sonemas o rizomas de narratividades, que acuden al lenguaje creativo como trazos o impresiones— acerca la comprensión en maneras quizás impresionistas o tímbricas colorísticas, que fluyen y devienen policromías o expansiones sinestésicas.

Ciertamente, existe una esfera multidimensional desde donde es posible mirar el fenómeno. En tanto caudal creciente en el espacio humano la musicalidad puede explicarse como rizoma que se entrelaza desde lugares de una exterioridad, se trate del paisaje sonoro o del mundo natural en acción sonora. Así, es válido plantear como forma de memoria algunas experiencias que aportaron a la conformación de la musicalidad como potencia identitaria en dinámica de acción constante.

Pájaros

Pájaro a pájaro conocí la tierra.³⁴

La concepción de la naturaleza como una externalidad objetiva, como positividad epistemológica o como fuente inagotable de recursos no puede seguir siendo el modelo explicativo de la realidad. Así, el sentido constructivo de la vida y la comprensión holística de las experiencias humanas emerge como nueva perspectiva para pensar en una musicalidad humana expresiva que se inserta en términos de equidad.

Aun así, muchas voces deben ser escuchadas: el río, los pájaros, el viento trayendo músicas de hace tiempos. Vale la aventura del viajero que se detiene en recodos para escuchar los cantos. La

34 Pablo Neruda, *Obras completas*, vol. III (Barcelona: Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 1999), 102.

territorialidad puede comprenderse también desde los cantos de las aves. La musicalidad, como emergencia expresiva de los sonidos ausentes, evoca los cantos de los pájaros como creación de sonoridades que tejen la memoria.

Los paisajes sonoros han ido cambiando, en la memoria se quedaron algunos recuerdos de otros tiempos menos contaminados y aún pareciera que escuchamos sonidos que se han ido o quizás se han desplazado. El mundo de voraz presencia visual que ha promovido la observación de lugares turísticos como idílicas estampas se ha ido olvidando poco a poco de la importancia de escuchar la música natural de la tierra. Pero Schafer nos recuerda que «el ojo apunta hacia afuera y el oído apunta hacia adentro»³⁵. Entonces es importante un viaje introspectivo.

Eso ocurre con el canto de los pájaros. Pájaros mensajeros de secretos, susurradores de encantamientos, silbadores de sueños, flautines en concierto del verano, solistas sobre aguas arpegiadas.

Sin embargo, también se instauran afecciones en el cuerpo, crecieron cuando extrañamos cada día más el canto de los pájaros. Pues también sus ausencias recuerdan los dolores hechos huella en el cuerpo. Conviene, en este punto, afirmar sentidos de las escuchas que deben restañar las heridas en los conflictos, ya que en la guerra no se dispone el oído a la escucha del otro. El vuelo metafórico se hace estacionario volviendo oscuro el presente, así también se han callado los cantos, trastornando el paisaje.

Aves de vida que se transforman en aves de muerte cuando cantan de una forma extraña o que, de pronto, dejan de cantar. Lunas de sangre, abejas alborotadas, perros que ladran a deshoras. Señales que también pueden ser leídas como advertencias, como síntomas de un ecosistema enrarecido. Los primeros en notarlas pueden ser los árboles, los animales, los elementos naturales. Aquellas formas sensibles que, así mismo, han presenciado, sufrido y participado en la guerra.³⁶

35 Schafer, *Limpieza de oídos*, 12.

36 Comisión de la Verdad, «Cuando los pájaros no cantaban: Historias del conflicto armado en Colombia», en *Hay futuro si hay verdad: Informe final*, ed. Comisión de la Verdad (Bogotá: Comisión de la Verdad, 2022), <https://www.comisiondelaverdad.co/cuando-los-pajaros-no-cantaban>

La realidad se construye también de los silencios que evocan las ausencias y se desgarran en el alma como dolores que quieren olvidarse para borrar los tiempos aquellos «cuando los pájaros no cantaban»³⁷.

Sin duda, la voz que canta traslada las escuchas del territorio que no pidieron concesión a los poderes, pues el oído siempre permanece abierto y no se puede pedir permiso para escuchar. El trayecto de desterritorialidad procura un viaje expresivo, desde el paisaje sonoro recogido en formas de memoria de una escucha activa, para sobreponerse como *telos* de una ética pedagógica de la transformación de la realidad.

Poéticas del territorio: canciones, pájaros, plantas

Los esfuerzos por registrar los cantos de los pájaros o salvar sus ecosistemas parecieran evidencias de una conciencia y un compromiso social crecientes, en procura de transformar prácticas de ingrata recordación, puesto que algunas investigaciones se hicieron con propósitos diferentes a la preservación o reconocimiento sonoro. Es el caso del denominado acontecimiento ornitológico «las pieles de Bogotá».

Durante el siglo XIX se desencadenó un reto hacia el estudio de las aves en la sabana de Bogotá y sus alrededores debido a la demanda de pieles para exportación sobre todo a países de Europa y Norteamérica que fueron empleadas para la decoración de trajes y materia prima para la moda de la época y unas pocas para algunas colecciones biológicas.³⁸

Entre esa maravillosa colección de pájaros se encuentran los llamados cucaracheros, un ave cuya presencia ha ido disminuyendo, según una revisión de los registros históricos. El cucarachero es un

³⁷ Comisión de la Verdad, «Cuando los pájaros no cantaban».

³⁸ Jorge Iván Rodríguez et al., *Guía fotográfica de las aves de la Universidad Pedagógica Nacional y experiencias pedagógicas en ornitología* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2019), 13.

pájaro que ha estado históricamente en la memoria de los bogotanos. La famosa la canción titulada *Los cucaracheros*, de Jorge Añez, dice:

Yo soy el cucarachero, tú la cucaracherita
Desde que te vi yo quiero que tú seas mi mujercita
Oye, chinita querida de la alborada, lucero
Si tú me dejas por otro, del guayabo yo me muero.³⁹

Esta canción mantiene viva la memoria sobre la presencia de esta ave, para tejer en su texto la metáfora que encarna la danza, el canto y el cortejo de las aves como un asunto humano.

Una pieza musical de características muy llamativas es la composición llamada en Ecuador *Huirac Churito*. Se trata de un albazo que hace alusión a un pájaro de pico gordo, cuyo hábitat abarca una amplia zona que va desde Panamá hasta Perú, y que cuenta con una importante cantidad de ejemplares en Nariño (Colombia) y en Ecuador. El dueto Valencia Aguayo grabó una versión muy conocida, que, como tantas piezas de música popular ecuatoriana, quizás haya nutrido el sentimiento y la expresión musical en Colombia y Ecuador.

A esta canción ejecutada al amanecer —según tradiciones traídas por los españoles relacionadas con la serenata— se la reconoce como un albazo. Su tonalidad es menor, sin embargo, su ritmo en 6/8 y su tempo alegre la vinculan con músicas festivas ejecutadas en las vísperas de las celebraciones de fechas especiales. Algunos lo relacionan con el yaraví, mencionado como auténtica música de origen incaico:

Las fiestas eran animadas por el canto principal de los ‘hara-vis’, que cantaban todos los habitantes del imperio. Los textos de estos, insertos en su código (Guaman Poma, 1942) son como los actuales Yaravíes folclóricos de tono amatorio y amores no correspondidos.⁴⁰

39 Jorge Añez, «Los Cucaracheros», en *Colección Doble Platino Vol. 3*, interpretado por Garzón y Collazos, 1994.

40 Antonio Locatelli, «Raíces musicales» en *América Latina en su música*, ed. Isabel Aretz (México: Siglo XXI Editores, 1980), 40.

Ahora bien, la misma canción, con ritmo similar y carácter alegre, pero con variaciones en su texto, aparece en el cancionero popular nariñense como una canción tradicional que encarna el sentimiento y la identidad de la cultura regional. En Nariño, la canción se llama *El Miranchurito* y se atribuye su composición al «Chato Guerrero». Algunas frases de su texto dicen:

El Miranchurito canta bonito en el eucalipto⁴¹
Y cuando tú cantas y cuando tú ríes
Parece que canta el miranchurito en el Ocalito
Parece que llora, parece que ríe.⁴²

Entonces, el territorio extendió largamente sus sensibilidades para hermanar formas identitarias de trasegar el mundo, desde cosmogonías comunes. Entre tantas historias maravillosas se expresa la visión cosmogónica de los pueblos en la visión de las aves danzantes.

La danza de las perdices

Una de estas historias dice que en tiempos remotos hubo dos viejas indias poderosas, como brujas, que eran pájaros, que eran perdices. Que la una era blanca y la otra era negra. Los relatos aseguran que la una venía del Ecuador y la otra de Barbacoas. Hay quienes generalizan diciendo que venían: la una del oriente y la otra del occidente. Buscaban el centro del espacio y el tiempo para crear o recrear el mundo, el territorio; para decidir sobre el espacio y el tiempo para donde queda el adentro, el afuera, el arriba, el abajo, lo alto, lo bajo, esta vida y la vida antes y después de la vida. Espacios y tiempos esenciales que llevan dentro de sí todas las cualidades cosmológicas. Era para decidir, entonces para donde quedaba el mar, la selva, Tumaco, Barbacoas, las minas de oro, lo caliente, el

41 En Nariño, Colombia, se canta «ocalito».

42 Luis Chato Guerrero, «“El Miranchurito” interpretado por Lucio Feuillet, en Miranchurito / Agualongo (En vivo)», video en YouTube, 3:45, publicado el 10 de enero de 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=WBSGJ2qWUvA>.

occidente, etc., y para donde quedaba la tierra, la agricultura, las provincias de Ipiales y Túquerres, las montañas, lo frío, la sociedad civilizada. Para donde quedaba el mundo de los muertos, del pasado y del futuro y este mundo, el mundo de los vivos, el mundo presente. También indicarían el ritmo de los cambios.⁴³

Las plantas

El mundo vegetal tiene una gran resonancia en la caracterización de los constructos sonoros humanos. Al respecto, podríamos mencionar el sentido rizomático, que hace pensar en que la musicalidad no tiene un principio ni una jerarquía, pero también podríamos recordar la guitarra que en Atahualpa Yupanqui aparece como metáfora del árbol que resuena desde los verdes de América. Últimamente, en las investigaciones sobre las plantas de Itzhak Khait *et al.*⁴⁴, quienes publicaron en la revista *Cell*, se ha arrojado como resultado que las plantas emiten sonidos que se aerotransportan y que, seguramente, son comprendidos por los animales. Según Kaith *et al.*, las plantas sometidas a estrés emiten sonidos diferentes de aquellos que emiten en estados apacibles. Ciertamente aún están por explorarse implicaciones de todo tipo en el nuevo reconocimiento del universo vegetal, que hasta ahora hemos imaginado silencioso.

Los árboles y otras plantas

Árboles danzarines que se mecen al viento y articulan sonidos tenues y otros intensos. En sus ramas el viento gira columpiándose como si fuera un niño jugueteando. Silbidos, risas, canciones y conjuros secretos.

⁴³ Dumer Mamián Guzmán, *Los Pastos en la danza del espacio, el tiempo y el poder* (Pasato: Editorial UNARIÑO, 2004), 26.

⁴⁴ Itzhak Khait *et al.*, «Sounds emitted by plants under stress are airborne», *Cell* 186, n.º 7 (2023): 1328–1336.

El árbol encarna una presencia maternal⁴⁵, implica la acogida y el retorno, además, las copas de los árboles crecen sin ocupar el espacio de los otros árboles, representando un signo de convivencia y respeto. Y como elemento importante para entender el viaje de la vida, desde el vientre materno se escucharon sonidos y luego cantilenas y después melodías que acrecientan un caudal de sonidos que forman nuestras musicalidades para retornar en resonancias de guitarra:

Amo la luz, y el río, y el silencio, y la estrella.
Y florezco en guitarras porque fui la madera.⁴⁶

Escrito en la espalda de un árbol

No recuerdo si el árbol daba frutos
o sombra,
sólo sé que dio pájaros.
Que era el centro del patio
y de la infancia.
Que en la madera fácil
tallé tu nombre encima
de un corazón flechado.
Y no recuerdo más:
tanto subió tu nombre con el árbol
que pudiste escaparte
en la primera cosecha que dio pájaros.⁴⁷

⁴⁵ Gastón Bachelard, *El agua y los sueños* (México: Fondo de Cultura Económica, 2003), 114.

⁴⁶ Atahualpa Yupanqui, «Tiempo del hombre», en *El canto del viento* (Buenos Aires: Editorial Losada, 1965).

⁴⁷ Miguel Méndez Camacho, «Escrito en la espalda de un árbol», en *Antología de poesía colombiana No. 3* (Círculo de Poesía, 2011).

A modo de cierre

Como síntesis de este enorme recorrido planteado, es necesario repensar y resentir el trazo trayecto de la conformación de nuestra identidad como viaje hacia la interioridad, sobre las huellas de las experiencias sonoras y vivencias de musicalidades que han dado forma a nuestra manera de comprender la vida y a nuestras andaduras singulares en los lugares histórico-sociales. En este sentido, el territorio no es un espacio geográfico ubicado en el mapa, sino el caudal de emociones en traducciones de sonoridades y músicas que se han incorporado, es decir, que horadaron los cuerpos, pero no se quedaron, sino que pasaron por intersticios de nuestras incertidumbres e indeterminaciones.

Se trata de la comprensión de la musicalidad que nos constituye como génesis interactuante, con la voluntad de musicar, abrazada a nuestras emociones y sensibilidades que giran entrelazadas en un solo acontecimiento instantáneo. Es decir que nuestro mundo se hace de un devenir de musicalidades en imbricaciones de nuestra calidez humana en los microlugares de nuestras interrelaciones. Entonces, es importante comprender que, más allá de una captación de externalidades sonoras del entorno, el paisaje se configura desde los sentidos de la mirada de los seres humanos involucrados, desde campos de su diversidad.

Bibliografía

- Acaso, María. *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata, 2012.
- Añez, Jorge. «Los Cucaracheros». En *Colección Doble Platino Vol. 3*. Interpretado por Garzón y Collazos. 1994.
- Arguedas, José María. *Relatos completos*. Madrid: Alianza Editorial, 1983.
- Arturo, Aurelio. *Morada al sur y otros poemas*. Bogotá: Procultura, 1986.
- Bachelard, Gastón. *El agua y los sueños*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Barthes, Roland. *El placer del texto*. México: Siglo XXI Editores, 2006.
- López Ortiz, Benjamín. *Valoración económica y ambiental: Carta del Gran Jefe Seattle*. Facultad de Economía, UNAM. Consultado el 28 de mayo de 2025. <http://herzog.economia.unam.mx/profesores/blopez/valoracion-swamish.pdf>.
- Comisión de la Verdad. «Cuando los pájaros no cantaban: Historias del conflicto armado en Colombia». En *Hay futuro si hay verdad: Informe final*. Editado por Comisión de la Verdad. Bogotá: Comisión de la Verdad, 2022. <https://www.comisiondelaverdad.co/cuando-los-pajaros-no-cantaban>.
- Deleuze, Gilles, y Guattari, Félix. *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Traducido por José Vázquez Pérez, con la colaboración de Umbelina Larraceleta. Valencia: Editorial Pre-Textos, 2004.
- . *Rizoma*. Traducido por José Vázquez Pérez. Valencia: Pre-Textos, 2010.
- Escobar, Arturo. *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.
- Foucault, Michel. *El coraje de la verdad: El gobierno de sí y de los otros II. Curso en el Collège de France (1983-1984)*. Traducido por Horacio Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- Gadamer, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello: el arte como juego, símbolo y fiesta*. Traducido por Antonio Gómez Ramos. Barcelona: Paidós, 1991.
- Guattari, Félix. *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-Textos, 1978.

- Guerrero, Luis «Chato». «El Miranchurito». Interpretado por Lucio Feuillet. En *Miranchurito / Aqualongo (En vivo)*. Video en YouTube, 3:45. Publicado el 10 de enero de 2018. <https://www.youtube.com/watch?v=WBSGJ2qWUvA>.
- Heidegger, Martin. *Ser y tiempo*. Traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1997.
- Ives, Charles. *The Unanswered Question*. Nueva York: Southern Music Publishing, 1973.
- Khait, Itzhak, Lilach Hadany, Yossi Yovel, Ohad Lewin-Epstein, y Ariel Novoplansky. «Sounds Emitted by Plants under Stress Are Airborne». *Cell* 186, n.º 7 (2023): 1328–1336.
- Lagerlöf, Selma. *El maravilloso viaje de Nils Holgersson*. Madrid: Ediciones Akal, 2006.
- Levinas, Emmanuel. *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo XXI Editores, 1974.
- Locatelli, Antonio. «Raíces musicales». En *América Latina en su música*. Editado por Isabel Aretz, 40. México: Siglo XXI Editores, 1980.
- Mamián Guzmán, Dumer. *Los Pastos en la danza del espacio, el tiempo y el poder*. Pasto: Editorial UNARIÑO, 2004.
- Méndez Camacho, Miguel. «Escrito en la espalda de un árbol». En *Antología de poesía colombiana No. 3*. Círculo de Poesía, 2011.
- Nancy, Jean-Luc. «Ascoltando». En *Escucha: Una historia del oído melómano*. Peter Szendy. Barcelona: Paidós, 2003.
- Neruda, Pablo. *Obras completas*, vol. III. Barcelona: Galaxia Gutenberg/ Círculo de Lectores, 1999.
- Quignard, Pascal. *El odio a la música: Diez pequeños tratados*. Barcelona: Editorial Andrés Bello, 1998.
- Rodríguez, Jorge Iván, et al. *Guía fotográfica de las aves de la Universidad Pedagógica Nacional y experiencias pedagógicas en ornitología*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2019.
- Schafer, R. Murray. *Limpieza de oídos*. Traducido por Ricardo Arturo de Gainza. Nueva York: Ricordi Americana, 1967.
- . «Nunca vi un sonido». Escuela Universitaria de Música, Universidad de la República. Consultado el 24 de junio de 2024. <https://www.eumus.edu.uy/eme/ps/txt/schafer.html>.

- Sloterdijk, Peter. *Esferas I: Burbujas. Microsferología*. Traducido por Isidoro Reguera. Madrid: Siruela, 2003.
- Solver, Juan Manuel. «La noción de ecosofía en Félix Guattari». Ponencia presentada en las XIV Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2021. <https://www.aacademica.org/000-074/345>.
- Süskind, Patrick. *El perfume: historia de un asesino*. Traducido por Pilar Giralt Gorina. Barcelona: Seix Barral, 1986.
- Szendy, Peter. *Escucha: Una historia del oído melómano*. Barcelona: Paidós, 2003.
- Villoro, Luis. «La significación del silencio». En *La significación del silencio y otros ensayos*, 43–67. México: Fondo de Cultura Económica, 2016.
- Woodside, Julian. «La historicidad del paisaje sonoro y la música popular trans». *Revista Transcultural de Música* 12 (2008): 3. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82201221>.
- Yupanqui, Atahualpa. «Tiempo del hombre». En *El canto del viento*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1965.



Congreso Manglar 2023: expresión y cultura.

Biografía de los autores

Jhon Felipe Benavides Narváez

Docente del Departamento de Artes Visuales de la Universidad de Nariño (Colombia). Coordinador de la maestría en Investigación/Creación, Arte y Contexto de la Universidad de Nariño. Licenciado en Artes Plásticas y magíster en Etnoliteratura por la misma institución. Doctor en Antropología de la Universidad del Cauca (Colombia). Cuenta con diversas exposiciones colectivas e individuales en Colombia, Ecuador, Venezuela, Perú, Argentina, México, España, Portugal, Japón e Inglaterra. Ha sido ponente en encuentros académicos de Colombia, Perú, Venezuela, México, Ecuador, España, Japón y Brasil. Tiene diversas menciones y premios a nivel nacional e internacional en literatura, audiovisual e ilustración.

Byron Cevallos Trujillo

Educador, gestor popular e investigador en procesos de sostenibilidad comunitaria a través de las artes. Doctor en Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Coordinador y docente de la licenciatura de Educación Artística Intercultural en la Universidad de las Artes (Ecuador).

Mario Fernando Egas Villota

Doctor en Ciencias de la Educación de Rudecolombia, magíster en Etnoliteratura y especialista en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño; especialista en Educación Musical del INTEM-OEA; y licenciado en Pedagogía Musical de la Universidad Pedagógica Nacional. Presidente de Foro Latinoamericano de Educación Musical (Fladem Colombia). Profesor de tiempo completo del programa de licenciatura en Música y de la maestría en Pedagogía Social de la Universidad de Nariño. Investigador en el área de pedagogía musical como perspectiva de la pedagogía social. Miembro del comité académico internacional de Fladem Latinoamérica.

Johnny Alex Guerra Flores

Docente e investigador académico, con intereses en la educación y el arte como mediadores del desarrollo humano. Doctor en Artes y Educación

por la Universitat de Barcelona, y docente, tutor, e investigador académico en la Universidad de las Artes (Guayaquil, Ecuador).

Gabriela Paz Espinosa Hormazábal

Gabriela es artista escénica y educadora activista, con un grado en Teatro y un máster en Artes Visuales y Educación. Actualmente es investigadora predoctoral en la Universitat de Barcelona (UB), indagando en la agencia relacional de los cuerpos en procesos pedagógicos desde una perspectiva decolonial. Su trayectoria se ha centrado en la gestación y desarrollo de proyectos que enredan arte, cuerpo, pedagogías críticas y trabajo comunitario-educativo en contextos diversos de Abya Yala. Hoy colabora y coordina proyectos de arte y educación, poniendo foco en la mediación de experiencias pedagógicas críticas, *performativas* y decoloniales.

Julio Ruslán Torres Leyva

Graduado del Instituto Superior de Arte, La Habana, 2001. Artista, curador e investigador. Doctor en Ciencias del Arte; máster en Arte. Miembro de la Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba (Uneac). Actualmente es profesor titular y director de la Escuela de Artes Visuales de la Universidad de las Artes (Ecuador). Sus obras se han expuesto en el Centro de Desarrollo de las Artes Visuales; Fundación Ludwig de Cuba; Wissenschaftspark, Gelsenkirchen, Alemania; Havana Galerie, Zúrich, Suiza; Memorial América Latina, Sao Paulo y Museu de Arte Contemporânea, Goiás, Brasil; Palacio de la Unesco de Beirut, Líbano; Island6 Arts Center, Shanghái, China; The Mary Brogan Museum of Art and Science, Tallahassee, Florida, Estados Unidos.

Aurora Zafra Castaño

Maestra intérprete en viola del Instituto Departamental de Bellas artes de la ciudad de Cali, Colombia, con una maestría en Educación Inclusiva e Intercultural de la Universidad de la Rioja. Cuenta con más de diez años de experiencia docente en contexto de educación formal, no formal y comunitaria. Lidera el proceso de investigación con niños, niñas y adolescentes en condición de discapacidad auditiva, fomentando el desarrollo y adquisición de habilidades comunicativas por medio de la música, proyecto que comenzó en el 2019 y se retomó en el 2022.







Esta es una coedición entre la Universidad de las Artes
y la Universidad de Nariño.

Guayaquil, Ecuador
Pasto, Colombia
Abril de 2025

Familias tipográficas:
Merriweather, Merriweather Sans y Uni Sans

Manglar: educación artística, interculturalidad y territorios es una recopilación de experiencias educativas mediadas por las sensibilidades, las miradas y la disciplina que conlleva la práctica artística en el quehacer de la docencia en general. Estos textos fueron presentados en Guayaquil, en la Universidad de las Artes, en un primer congreso de educación artística en el 2023, y sometidos a un proceso de revisión de pares ciegos en el 2024.

Estas seis experiencias de las y los autores de *Manglar* se compendian aquí como muestras de lo que pasa cuando soñamos hacer del arte y la educación el portal hacia una humanidad funcional, libre y justa; de cuando pensamos, sentimos y cuidamos a la educación superior de carácter humanista, intercultural y científica, como un derecho de las personas —y un bien público social— y como un principio ético institucional.

Estos caminos e ideas recorridos de la educación artística que presentan las y los autores son los parajes y pensamientos que se cruzan en la mente cuando bregamos con planificaciones, proyectos y preparación de clases. O de cuando nos encontramos a nosotros mismos imaginando formas de que el aprendizaje sea efectivo, cuestionador, y transforme la realidad propia y compartida.

Este manglar de ideas, de pájaros, de dibujos, de viajes como experiencias educativas emerge con el apoyo de la Editorial de la Universidad de Nariño, del trabajo profesional de la renovada Editorial de la Universidad de las Artes, y de la pasión, compromiso y goce de estas y estos autores por el intercambio de experiencias de aprendizaje vivencial y la difusión académica de lo artístico que nos interesa y une.

ISBN: 978-9942-977-86-1



9 789942 977861

ISBN: 978-628-7771-78-9



9 786287 771789

Artes
EDICIONES
MEMORIAS



ai
Universidad de Nariño

ACREDITADA EN ALTA CALIDAD
RESOLUCIÓN MEN 000021 • ENERO 11 DE 2022

126
Universidad de Nariño

editorial
Universidad de Nariño